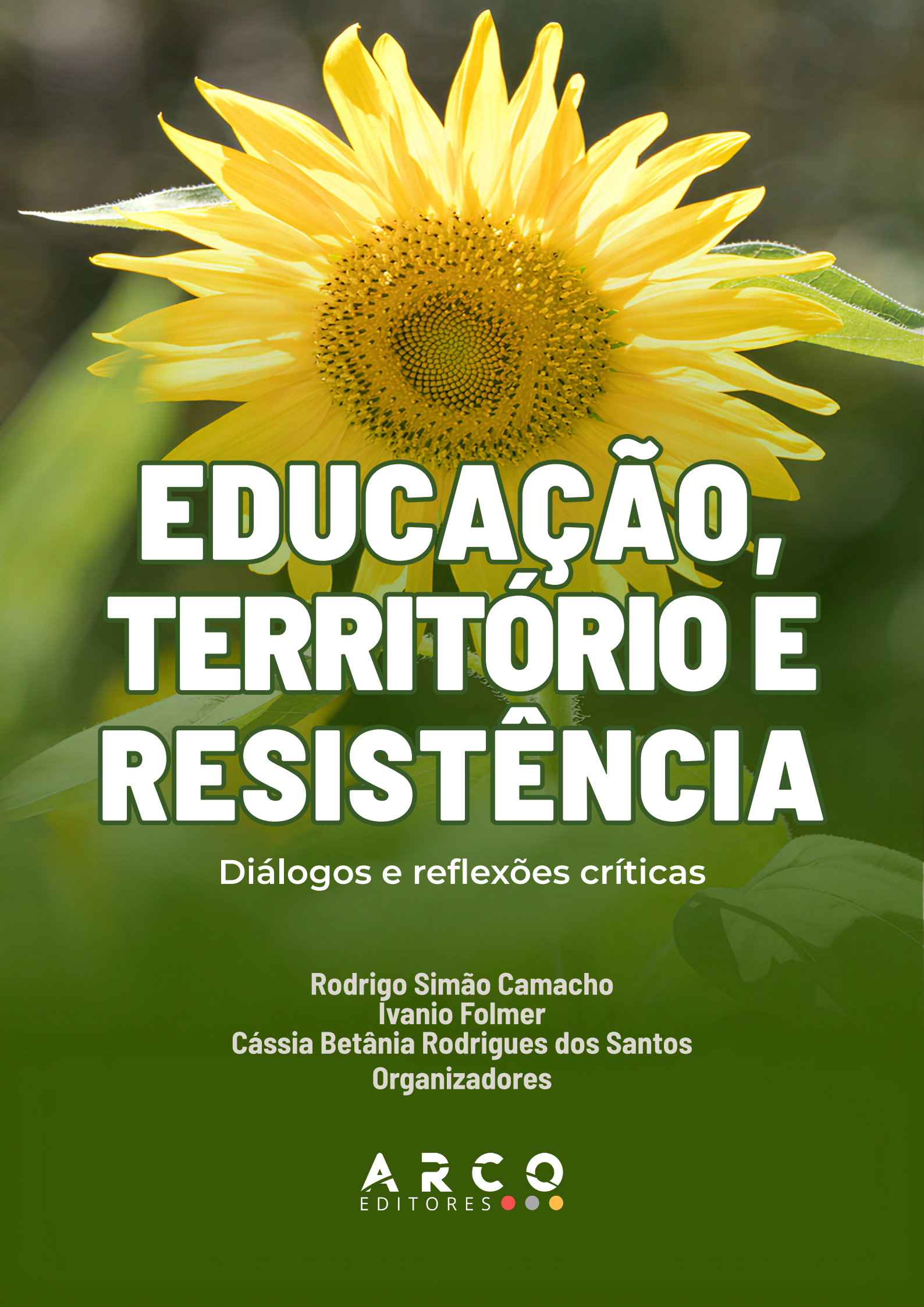


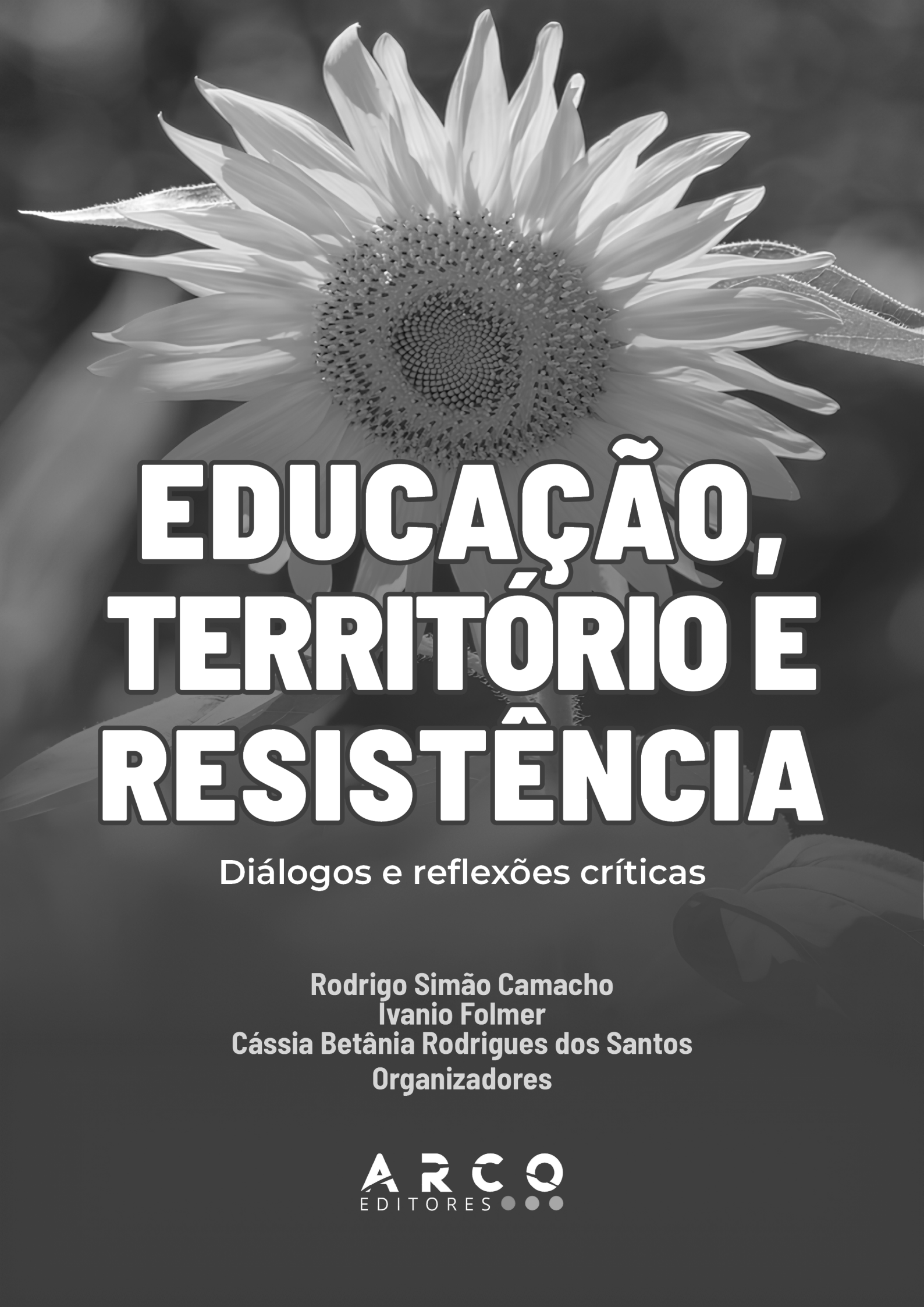


EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA

Diálogos e reflexões críticas

Rodrigo Simão Camacho
Ivanio Folmer
Cássia Betânia Rodrigues dos Santos
Organizadores

ARCO
EDITORES



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA

Diálogos e reflexões críticas

**Rodrigo Simão Camacho
Ivanio Folmer
Cássia Betânia Rodrigues dos Santos
Organizadores**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação, território e resistência [livro eletrônico] : diálogos e reflexões críticas / Rodrigo Simão Camacho, Ivanio Folmer, Cássia Betânia Rodrigues dos Santos, organizadores. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024. -- (Educação do campo)

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-364-3

1. Comunidade rural 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil 3. Geografia - Aspectos sociais 4. Políticas e cultura 5. Relações sociais 6. Resistência 7. Território I. Camacho, Rodrigo Simão. II. Folmer, Ivanio. III. Santos, Cássia Betânia Rodrigues dos. IV. Série.

24-231019

CDD-370.1934

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos socioculturais : Sociologia educacional 370.1934

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-364-3

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Vivemos em tempos de profundas transformações sociais, econômicas e culturais, que afetam diretamente o modo como os territórios são ocupados, vividos e percebidos. Neste contexto, o livro **“EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA”** emerge como uma obra essencial, explorando a intersecção entre a educação e a resistência territorial, lançando um olhar crítico sobre as práticas educativas que ocorrem em diferentes espaços e tempos.

Para a Geografia Agrária, o conceito de território vai além da simples delimitação física ou administrativa de uma área. Ele é compreendido como um espaço de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, onde se manifestam as dinâmicas de poder, controle e resistência. O território rural é, portanto, um espaço vivido, apropriado e transformado pelos sujeitos que nele atuam — agricultores, comunidades tradicionais, movimentos sociais, empresas agroindustriais, entre outros.

Nesse contexto, o território é visto como um campo de disputas e conflitos, marcado por processos históricos de ocupação, uso e apropriação da terra. Ele representa não apenas o local de produção agrícola, mas também o espaço onde se articulam projetos de desenvolvimento rural, lutas por direitos e preservação ambiental, e resistência contra políticas de exclusão e marginalização.

Para a Geografia Agrária, o território é, sobretudo, um espaço em constante construção e transformação, moldado pelas práticas cotidianas e pela resistência dos atores sociais que nele habitam e trabalham. Ele é uma arena onde se manifestam as forças do capital agrário, as políticas públicas, as ações de resistência camponesa e indígena, e as estratégias de sobrevivência e permanência no campo. Por isso, o território é visto como um espaço dinâmico e complexo, onde se entrelaçam os interesses e as lutas pela terra, pela justiça social e pela sustentabilidade.

Ao estudar as relações entre espaço, sociedade e cultura, reconhece a educação como uma ferramenta fundamental para a emancipação dos sujeitos. Por meio da educação, indivíduos e comunidades são capazes de compreender as dinâmicas territoriais e sociais que influenciam suas vidas cotidianas, fortalecendo sua capacidade de tomar decisões conscientes e críticas sobre seu papel no mundo local e global. A educação, ao revelar as interdependências entre locais e escalas, promove uma compreensão mais profunda das desigualdades e injustiças sociais, incentivando a ação coletiva e a construção de alternativas de desenvolvimento mais justas e sustentáveis. Devemos compreender que o território é vivo, onde Folmer (2022), destaca que o território é entendido como (multi)dimensional, o que implica reconhecer sua complexidade e a interconexão entre múltiplas dimensões que o constituem. Essa abordagem amplia a visão tradicional de território, indo além de sua materialidade e fronteiras físicas, para incluir aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e simbólicos que se inter-relacionam e se sobrepõem de maneira dinâmica e processual. Dessa forma, o território é percebido como um espaço vivo e em constante transformação, moldado pelas práticas cotidianas dos sujeitos e pelas relações de poder que se estabelecem nele, evidenciando que cada dimensão territorial influencia e é influenciada pelas outras, resultando em uma construção contínua e plural.

Ainda neste debate sobre educação, território e resistência, a questão agrária também assume uma posição central. Ao abordá-la, somos desafiados a considerar não apenas a diversidade de territórios e sua manifestação em dimensões materiais e imateriais, mas também é crucial analisar como ela permeia o cotidiano, conectando passado e presente, e as transformações impulsionadas pela globalização capitalista, assim como os desafios enfrentados pelas populações afetadas. Entre esses desafios, destaca-se o impacto na Educação do Campo e as escolas no campo. As escolas no campo além de operarem em condições precarizadas, enfrentam o fechamento constante — seja temporário ou definitivo — em números alarmantes em todo o país (SANTOS, 2023). Esse

desmonte afeta diretamente o direito à Educação do Campo dessas populações, comprometendo não só a permanência dos jovens no campo, mas também o desenvolvimento territorial e cultural dessas comunidades, que ficam cada vez mais à margem das políticas públicas.

Nessa perspectiva, refletir sobre a questão agrária implica necessariamente aprofundar o debate sobre a educação, e em especial a Educação do Campo. Assim como a questão agrária lida com a apropriação e o uso da terra, enfrentando os problemas históricos do “latifúndio da terra”, a educação, por sua vez, depara-se com desafios semelhantes, o “latifúndio do saber”. Ambos os fenômenos — a concentração da terra e a restrição do conhecimento — refletem processos históricos de acúmulo de riqueza por uma minoria e a consequente expansão da pobreza e da miséria para a maioria. Essa intersecção evidencia como o acesso restrito tanto à terra quanto ao saber perpetua desigualdades estruturais, marginalizando comunidades inteiras e reproduzindo exclusões econômicas e sociais.

Por isso, ao abordar a Educação do Campo, é essencial reconhecer que ela surge em um contexto marcado por lutas e conflitos no território rural, especialmente devido à falta de acesso a uma educação que garantisse a permanência e o desenvolvimento territorial das populações do campo, águas e das florestas. Essa conjuntura permite a seguinte leitura: a ausência de políticas públicas adequadas, a não implementação da reforma agrária e o não reconhecimento dos territórios rurais, somados à fragilidade das leis voltadas à educação, tem contribuído direta ou indiretamente para a fragilização e violação dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas. É um cenário marcado pela expulsão desses sujeitos de suas terras, pela submissão a formas precarizadas de trabalho, pelo consumo de alimentos contaminados e pela degradação ambiental. O envelhecimento do campo também se destaca como uma consequência direta da falta de oportunidades, particularmente para a juventude, que acaba sendo forçada a migrar em busca de alternativas de sobrevivência. Conforme

observado por Camacho (2014), essas dificuldades são agravadas por um Estado que, de maneira recorrente, alinha suas políticas ao paradigma do capitalismo agrário, perpetuando retrocessos sociais e incentivando a territorialização de atividades predatórias. Entre essas atividades, destacam-se a mineração, a expansão das monoculturas de soja e cana-de-açúcar, a pecuária extensiva, a construção de hidrelétricas e a implantação de parques eólicos — dentre outros empreendimentos promovidos pelo capital em conluio com o Estado.

Esses processos são reflexos diretos das implicações de um neodesenvolvimentismo que define a lógica do mundo moderno. Portanto, é fundamental entender que a educação, por si só, não resolverá todas as questões, mas ela é um elemento estratégico dentro deste debate. É preciso discutir sua importância e compreendê-la como parte de um conjunto mais amplo de ações políticas, econômicas e culturais. Apenas por meio de uma articulação consciente e integrada dessas esferas será possível desafiar o modelo político e econômico vigente.

A educação tem o poder de fortalecer o senso de identidade e pertencimento dos sujeitos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Em áreas rurais ou urbanas marginalizadas, a educação proporciona ferramentas para a organização comunitária e o desenvolvimento de projetos locais, valorizando saberes tradicionais e práticas culturais específicas. Essa valorização dos conhecimentos locais em diálogo com os saberes acadêmicos fomenta uma educação libertadora, que reconhece e respeita a diversidade dos modos de vida e contribui para a construção de um espaço público mais democrático e inclusivo.

Ao colocar a educação como um processo de formação crítica e cidadã, a Geografia amplia o entendimento de que o conhecimento é um direito de todos e um instrumento poderoso para a transformação social. A educação não apenas informa, mas também inspira, motiva e engaja os sujeitos a lutarem por

seus direitos, a questionarem as estruturas de poder e a buscarem justiça social e territorial. Portanto, a Geografia vê na educação um caminho essencial para a emancipação, pois ela permite que os indivíduos se tornem agentes ativos na construção de seus territórios e na defesa de um futuro mais equitativo.

A resistência é compreendida como o conjunto de ações e práticas adotadas por povos e comunidades para enfrentar e desafiar processos de dominação, exclusão e opressão que impactam seus territórios e modos de vida. Essa resistência pode se manifestar de diversas formas, desde lutas por direitos territoriais, preservação de culturas e modos de vida tradicionais, até movimentos contra a exploração de recursos naturais, gentrificação urbana, ou políticas públicas que desconsideram as especificidades locais. Para a Geografia, a resistência é um elemento central na análise das relações de poder que moldam os territórios e as dinâmicas espaciais, evidenciando o protagonismo dos sujeitos na construção e transformação dos territórios.

Para os povos e comunidades, a resistência representa a luta pela autonomia, pelo direito de ser-existir e de decidir sobre seus próprios destinos. É um ato de afirmação e de valorização das identidades culturais, linguísticas e históricas que muitas vezes são ameaçadas por políticas hegemônicas de desenvolvimento que ignoram a diversidade e as necessidades locais. A resistência permite que esses grupos se organizem coletivamente para reivindicar seus direitos e proteger seus territórios, garantindo a continuidade de práticas e saberes ancestrais que são fundamentais para a manutenção de suas formas de vida e para a sustentabilidade ambiental.

Além disso, a resistência, na perspectiva geográfica, não é apenas um ato de oposição, mas também de criação e transformação. Ela representa as condições de povos e comunidades de criar alternativas frente às adversidades, de reinterpretar seu território e de propor novos modelos de desenvolvimento que estejam em sintonia com suas realidades e aspirações. A resistência é, portanto,

uma forma de luta pela justiça territorial, social e ambiental, representando um grito de esperança e de luta contínua por um futuro mais justo e igualitário.

Este livro propõe reflexões como as práticas pedagógicas, formais e não formais, contribuem para fortalecer a identidade, a autonomia e a luta dos grupos sociais que resistem às diversas formas de opressão. A educação é aqui entendida como um processo de construção coletiva do conhecimento, de reflexão e de crítica, que pode — e deve — ser mobilizada como uma ferramenta de emancipação e transformação social.

Em cada capítulo, os autores exploram as dinâmicas do território como espaço de disputa e resistência, onde se desenrolam múltiplas práticas de educação voltadas para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

Os textos oferecem uma análise cuidadosa das relações de poder que permeiam o uso e a ocupação do território, destacando a importância da ação educativa para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a justiça social.

A obra também valoriza as narrativas e experiências daqueles que, em suas vivências cotidianas, protagonizam a luta pela preservação de seus territórios e pela manutenção de suas culturas e modos de vida. A partir de estudos de caso, e análises teóricas, os autores demonstram como a educação pode se configurar como uma prática de resistência, essencial para a construção de territórios que respeitem as diversidades e promovam a inclusão social.

“EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA” é um convite à reflexão, ao diálogo e à ação. Convidamos os leitores a explorarem os múltiplos caminhos que a educação oferece para enfrentar os desafios contemporâneos e a se engajarem na luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Setembro de 2024, o Brasil enfrenta um cenário de preocupações climáticas marcado por diferentes realidades: enquanto um estado se recupera

de enchentes severas, outros são afetados por períodos de estiagem e seca, o que resulta em queimadas cujas consequências impactam todo o território nacional.

Boas leituras e reflexões!

Rodrigo Simão Camacho

Ivanio Folmer

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

REFERÊNCIA:

CAMACHO, Rodrigo Simão. PARADIGMAS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2014. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf. Acesso em: 17 de set. 2024.

FOLMER, Ivanio. A ESCOLA DO CAMPO E O TERRITÓRIO-TEIA-(MULTI)DIMENSIONAL-TERRITORIAL DO DISTRITO DE ARROIO GRANDE, SANTA MARIA/RS. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24327>. Acesso em: 4 set. 2024.

SANTOS, Cássia Betania Rodrigues dos. TERRITORIALIZAÇÃO E DETERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO CAMPO DO BRASIL: UMA GEOGRAFIA DE CONFLITOS E DISPUTAS TERRITORIAIS. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/48188>. Acesso em: 17 de set. de 2024.

SUMÁRIO

Sessão 1: Educação do Campo.....	16
---	-----------

CAPÍTULO 1

A Educação do Campo: Gênese e Pressupostos Teóricos.....	17
---	-----------

Suzeli Gomes da Silva Dias

Rodrigo Simão Camacho

doi: 10.48209/978-65-5417-364-1

CAPÍTULO 2

A Educação do Campo e a Materialização do Contraditório: O Sistema e o Camponês.....	30
---	-----------

Mirieli da Silva Fontoura

Ane Carine Meurer

Ivanio Folmer

doi: 10.48209/978-65-5417-364-4

CAPÍTULO 3

Debate Paradigmático entre os Conceitos de Camponês e Agricultor Familiar e a Práxis Pedagógica Emancipatória da Alternância.....	48
--	-----------

Adenilso dos Santos Assunção

Rodrigo Simão Camacho

doi: 10.48209/978-65-5417-364-5

CAPÍTULO 4

A Educação no Campo no Sudeste do Brasil: contradições e desafios no fechamento da escola no campo.....	75
--	-----------

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Rodrigo Simão Camacho

doi: 10.48209/978-65-5417-364-6

CAPÍTULO 5

Os Desafios da Disciplina Terra-Vida-Trabalho na Escola do Campo EE Joaquim Vaz de Oliveira Inserida em Território do Agronegócio.....94

Mauro Sergio Almeida de Lima

Rodrigo Simão Camacho

doi: 10.48209/978-65-5417-364-7

CAPÍTULO 6

Histórico e Pressupostos Teóricos da Educação do Campo: Uma Breve Reflexão.....106

Ivone de Oliveira Carvalho

Rodrigo Simão Camacho

doi: 10.48209/978-65-5417-364-8

Sessão 2: Interface Educação do Campo e Educação Especial.....124

CAPÍTULO 7

Educação Especial e Educação do Campo numa Perspectiva Inclusiva.....125

Jaqueline Machado Vieira

Rodrigo Simão Camacho

Fernando Henrique Ferreira de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-364-9

CAPÍTULO 8

Educação Inclusiva: Integrando a Linguagem e a Cultura Quilombola nos Sistemas Municipais de Educação.....147

Agna Aparecida Pereira dos Santos

Carla Daiane Souza Silva Costa

João Victor Pereira Magalhães Cardoso

Josedalva Farias dos Santos

Míria Maristela da Cruz Lima de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-364-A

Sessão 3: Questão Agrária.....162

CAPÍTULO 9

A reprodução camponesa e os conflitos socioambientais no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses.....163

Ademir Terra

doi: 10.48209/978-65-5417-364-B

CAPÍTULO 10

Raízes de Resistência: A Luta pela Terra e os Desafios da Permanência no Assentamento Horto Bueno de Andrada – Araraquara/SP.....186

Fernando Henrique Ferreira de Oliveira

Jaqueline Machado Vieira

doi: 10.48209/978-65-5417-364-C

CAPÍTULO 11

O Espaço Agrário no Município de Alto Parnaíba-MA: o uso e ocupação da terra e o agronegócio.....201

Lailton da Silva Freire

Celso Ferreira de Lima Filho

Ademir Terra

doi: 10.48209/978-65-5417-364-D

CAPÍTULO 12

Análise Socioeconômica da Produção Leiteira: O Impacto nos Pequenos Agricultores de São Paulo das Missões.....218

Carla Lisiane Ibaldi Carabajal

Liziany Müller

Paulo Roberto Cardoso da Silveira

Ivanio Folmer

doi: 10.48209/978-65-5417-364-E

Sessão 4: Questão Indígena.....240

CAPÍTULO 13

Dinâmica socioespacial e resistência dos Tenetehara Tembê da aldeia Itaduquirá na Terra Indígena Alto Turiaçu no oeste maranhense.....241

Mara Dielly Santos da Cruz

Ademir Terra

doi: 10.48209/978-65-5417-364-G

CAPÍTULO 14

Etnometeorologia Guarani-Kaiowá e seus Fenômenos Naturais..267

Cláudia Lopes

Vanusa Rodrigues Horas

Patrícia Perez Machado

doi: 10.48209/978-65-5417-364-H

CAPÍTULO 15

Fatores de Atração e Repulsão que Caracterizam o Processo de Migração dos Alunos Indígenas para as Escolas Urbanas na Cidade de Amambai-MS.....279

Joice Mara de Freitas

Racquel Valério Martins

doi: 10.48209/978-65-5417-364-I

Sobre os Organizadores.....295

Sobre as Autoras e os Autores.....299



Fonte: Conceitos¹

SESSÃO 1: EDUCAÇÃO DO CAMPO

¹ CONCEITOS. Girassol. Disponível em: <https://conceitos.com/girassol/>. Acesso em: 27 set. 2024.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: GÊNESE E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Suzeli Gomes da Silva Dias

Rodrigo Simão Camacho

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-1

Introdução

Este capítulo aborda a origem e os fundamentos teóricos da Educação do Campo que surge como uma resposta às demandas sociais, estabelecendo um paradigma alternativo ao modelo educacional tradicional e sendo impulsionada por movimentos como o MST e conferências nacionais dedicadas à Educação do Campo.

O capítulo também enfatiza a importância de criar um novo paradigma educacional que considere as especificidades e necessidades dos camponeses. A Educação do Campo é apresentada como um movimento educacional e social, que busca valorizar o trabalho, a cultura e a identidade dos povos do campo, promovendo uma educação que transcende a simples transmissão de conhecimentos formais, englobando também a luta por direitos e cidadania.

Destacam-se as diretrizes operacionais que moldam a identidade das escolas do campo e a urgência de políticas públicas que assegurem uma educação inclusiva e contextualizada, reconhecendo o campo não como um espaço de atraso, mas como um local de resistência, criação e transformação social.

Gênese de um novo paradigma: Educação do Campo e seus pressupostos teóricos

A Educação Básica do Campo está diretamente conectada com as ações dos movimentos sociais do campo, uma vez que o seu reconhecimento enquanto modalidade de ensino aconteceu após as reivindicações dos movimentos na pauta dos fóruns nacionais de educação ao longo da década de 1990, do século XX (Araújo, 2021, p. 486).

De acordo com Fernandes e Molina (2004), o campesinato vem criando e se recriando, transformando territórios, criando seu próprio espaço, re(existindo), a partir de lutas dos movimentos sociais, como aborda os autores “A história das lutas pela terra e pela Reforma Agrária, nos últimos vinte anos, promoveu mudanças importantes no campo brasileiro, modificando a paisagem, construindo um jeito próprio de fazer e de pensar este território” (Fernandes; Molina, 2004, p. 60).

Nesse cenário de lutas, a Educação do Campo surge como paradigma que necessitava ser construído. Por paradigma Jesus (2004, p. 110) entende “A essa nova forma de pensar denominamos de paradigma que não se esgota em um único modelo [...]”, uma vez que são várias as formas de pensar, que estão em constante transição e reorganização produzindo a vida.

Conforme Jesus (2004), se analisarmos os diferentes grupos sociais, no qual são excluídos da sociedade, veremos que há outras formas de alternativas de organização e produção de conhecimento diferente do paradigma do sistema capitalista. Para a autora, a Educação do Campo é uma busca de alternativas por outro paradigma que supere o que foi confiado há décadas, sendo então um conceito que não se fecha, pois inclui dinâmica dos movimentos sociais e intelectuais que discutem o campo.

Dessa forma, a discussão do novo paradigma nasce em julho de 1997 a partir do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, foram realizados vários estudos e pesquisas a partir desse encontro, vejamos abaixo como surgiu:

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Fernandes; Molina, 2004, p. 64).

O conceito de Educação do Campo foi designado, conforme Caldart (2004) a partir da “1º Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (Caldart, 2004, p. 13). Assim deixa-se de pensar em uma Educação rural ou para o meio rural. Nesta conferência também foi discutido a questão educacional da população do campo, que enfrentava graves problemas no acesso e na qualidade, em seguida foi aprimorada a construção do paradigma da Educação do Campo a partir da 2º Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004.

Segundo Caldart (2004), o trabalho persistiu por meio da Articulação Nacional por uma Educação do Campo levando o projeto aos movimentos sociais e aos educadores do campo, além da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 2 01/2002) do Conselho Nacional de Educação, que em seu texto afirma:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

O documento assume um compromisso em adequar a escola a realidade dos educandos, considerando os saberes dos mesmos, a diversidade cultural,

integrando no processo os movimentos sociais, a comunidade local, garantindo a cidadania plena independente do lugar onde vive. Também regulamenta e flexibiliza o calendário escolar, abrindo espaços para outros espaços pedagógicos, além da sala de aula, bem como a formação continuada dos professores, efetivando o atendimento escolar de qualidade para a população do campo.

É evidente a urgência de gerar novos paradigmas, superando o paradigma tradicional que exclui o campo e os sujeitos, no qual são considerados como invisíveis, essa forma de pensar induz a crer que serão difíceis de rebater e atacá-los. Para Araujo (2021, p. 489) “A Educação do Campo busca romper com o paradigma tradicional que vê o campo como um lugar de atraso”. No que tange a esses aspectos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) vem possibilitando a construção do paradigma da Educação do Campo, como afirma os autores:

Elas vem se desenvolvendo em um grande movimento educativo que está acontecendo no campo, atualmente realizado pelo conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes movimentos sociais, que vão desde a educação básica até o ensino superior, realizadas através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), bem como por meio de inúmeras experiências de educação não formal; de capacitação e também de dezenas de eventos e seminários protagonizados pela Articulação Nacional Por Urna Educação do Campo (Fernandes; Molina, 2004, p. 59).

Do mesmo modo, a autora menciona que “Outra conquista política importante é a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo” (Caldart, 2004, p. 14).

A construção do paradigma da Educação do Campo passou por várias fases, a partir da luta e engajamento dos movimentos sociais e organização, tornando-se protagonistas nesse processo, entre 1997 a 2004, a Educação do Campo se desenvolveu, criando novos cursos, expandindo referenciais teóricos, instituindo relações com as universidades públicas, elaborando graduações, pós-graduações, monografias e dissertações, ressaltando os camponeses e

suas vivências , além de proporcionar escolarização para os sujeitos no campo, tanto no ensino fundamental e médio:

No período de 1997 a 2004 aconteceu a espacialização da Educação do Campo através de diversos movimentos e organizações. A criação de cursos novos e a difusão do referencial teórico nas escolas geraram experiências que foram desdobradas em reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo foram envolvidos outros movimentos camponeses, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), e a Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) (Fernandes; Molina, 2004, p. 65).

Tivemos a criação de um novo grupo que tem como objetivo o desenvolvimento territorial sustentável, a partir de eventos e subsídios para os conselhos estaduais e municipais, “[...] a Educação do Campo também foi incorporada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf)” (Fernandes; Molina, 2004, p. 67), todo esse histórico demonstra que há um processo de construção, porém sabemos que será desafiador e árduo.

Para Caldart (2004), o desafio da Educação do Campo no momento atual é produzir um paradigma (contra hegemônico) que paute em construir, materializar e difundir novas teorias, além de quantificar o que se tem de arcabouços teórico/prático a respeito da relação entre educação e campo. Para autora esse desafio se desdobra em três: manter viva a memória, identificar quais são as dimensões de lutas e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Projetar um novo paradigma para esse grupo é pensar na dimensão política e pedagógica, focando em suas peculiaridades, construindo uma Educação do Campo, não para eles ou com eles, mas que pondere suas condições sociais, como afirma a autora, “A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade” (Caldart, 2004, p. 17).

Nesse aspecto segundo Caldart (2002) a Educação do Campo no campo refere-se que os camponeses tem direito a ser educado onde vive e do campo, a educação pensada na sua realidade e com sua participação. Dessa forma a Educação do Campo tem como um dos objetivos principais educar os camponeses para que se conheçam, organizem e tome direção de seu destino.

Uma educação feita pelos/dos camponeses e não para os camponeses, a partir de políticas públicas efetivas, pois na maioria dos governos não foram considerados como sujeitos políticos capazes de escolher o melhor para seu povo, nesse aspecto cabe também desconstruir o imaginário coletivo que se tem sobre o “rural”.

Ao mesmo tempo incluímos o objetivo no que tange a questão política que é contribuir na organização e mobilização dos movimentos sociais, a conexão com os movimentos sociais que o coloca como herdeira e construtora da Pedagogia do Movimento. Logo não se deve pensar apenas na educação dos trabalhadores do campo, mas também dos lutadores sociais. Caldart (2004, p. 32) vai dizer que “A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo [...]”.

Uma vez que o trabalho está intrinsicamente ligado à sua formação, salientando também para as diversas formas de trabalho que possibilite o desenvolvimento local e regional, permitindo dignidade a sua comunidade. É notório que não é apenas o trabalho que forma o ser humano, mas também a cultura, que lhe oferece referências de como educa-los, quanto matriz formadora, pois a educação é uma parte da cultura, assim como o trabalho, as relações e as lutas sociais.

A Educação do Campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo. Pensar a educação vinculada a cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações (Caldart, 2004, p. 33-34).

Dessa forma a educação precisa ser construída em um tempo de longa duração, que signifique a expressão da cultura camponesa, engajadas nas causas coletivas e no valor da utopia. Assim o trabalho e a educação são expressões coletivas de pertencimento um grupo e a uma identidade.

Pensando a tríade: Campo-Educação-Políticas Públicas, de acordo com Arroyo (2004), é reconhecível a urgência de colocar a educação para o povo do campo como política pública, para isso envolve vários fatores: reconhecer que há um atraso na Educação do Campo, e isso precisa ser recuperado. Além de entender esse fator como resultado de herança de um passado ainda não superado e elaborar estratégias a partir de estudos e pesquisas.

Capazes de desvirar esse imaginário irreal, no qual o conhecimento aborde a todos, acender uma nova visão em relação a Educação do Campo que ingresse na agenda pública, visto como “Uma das causas da precarização a que vem sendo submetida a educação é a visão do campo ainda presente na formulação de políticas. Sem corrigir essa visão a formulação de políticas não mudará” (Arroyo, 2004, p. 93).

O segundo fator, segundo Arroyo (2004) é um trato menos privado do público, pois sabemos que houve por décadas um descuido, construindo escolas precárias, com professores temporários, escassez de materiais e um salário miserável aos educadores. Conforme Jesus (2004) porquanto tratou-se o campo não como lugar de sujeitos, mas propriedade privada do agronegócio, desertificando o campo para não ter pessoas vivendo e se re(criando) lá.

Isso significa que há um uso privado do público, como sinônimo de reprodução do atraso e precarização da educação dita rural. Reivindicar que seja assumido na agenda pública é delicado, pois entra em contradição com a velha política, das articulações entre os poderes centrais e locais. Assim cabe dar um trato mais público do que é público.

O terceiro fator envolve um equacionamento menos “mercantil”, despartando a educação da pressão que o mercado faz para inserir nas demandas

do mercado, a autora corrobora com essa visão, relatando que “a educação é um instrumento para adequar as pessoas ao mercado, a partir das definições do próprio desenvolvimento deste mercado subordinado e hierarquizado aos países centrais” (Jesus, 2004, p. 114).

É evidente na educação tradicional dizer que o atraso do rural é devido à falta de qualificação dos trabalhadores e das formas de produção. Por meios de estudos foi comprovado que o avanço dos modelos de produção, do agronegócio, não trouxe o aumento da escolarização da população do campo, o que se tem é a expulsão dos camponeses, como aborda o autor:

Defendendo que a educação seja colocada no plano do público, estão a exigir que o campo como um todo seja equacionado para além dos interesses privados. Priorizar estes interesses será a negação de um trato público do direito a educação dos povos que vivem e trabalham no campo. Será quebrar na raiz a possibilidade de pensar na construção de uma política pública. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa. Sua lógica é inerentemente destrutiva até da frágil escolinha rural. Somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar (Arroyo, 2004, p. 96).

O quarto fator diz respeito o campo é outro, outras políticas públicas, se o campo é outro, não é aquele visto apenas como atraso, a política vigente não dará conta de pensar estratégias que os atendam, assim exige-se novas políticas, conforme o autor, “Introduz uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e de sociabilidade que são a herança mais rica dos povos do campo” (Arroyo, 2004, p. 97). O campo está propício a novas políticas que dê conta da nova dinâmica, já que as velhas e tradicionais políticas não convêm mais.

O último fator são: as Políticas Públicas - garantia de Direitos, é negado o direito de educação ou ainda oferece o mínimo do mínimo para a população do campo, por isso a bandeira dos movimentos sociais é: Educação como direito de todos e dever do Estado. Nos últimos anos é notório a pressão em relação a educação, tratando-se mais de forma pública, como direito e não como barganha.

nha. Porém a muito que se aperfeiçoar, porque o local onde vive não pode ser o condicionamento de direito (Arroyo, 2004).

O projeto de Educação do Campo também é pautado na valorização e formação dos educadores, “Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos” (Caldart, 2004, p. 35).

Sabemos que pensar essa educação é inovação, por isso é necessária formação para ofertar de forma que venha a contribuir com a concretização do projeto e para isso é preciso antes de tudo traçar o perfil do profissional que necessitamos e pensar como será feita essa formação.

Ressaltamos que a escola não é um único local de aprendizado, mas como afirma Caldart (2004), ela pode ser um espaço de efetivação da Educação do Campo, porém ela não pode se fechar a si mesma, ela pode tanto mais nesse ambiente, como em outros espaços educativos. Contudo carece de cumprir também seu papel na humanização das pessoas, ela necessita atentar-se para as particularidades dos sujeitos sociais, visto a formar as novas gerações de trabalhadores e militantes sociais.

Jesus (2004) entende que essa formação que dê importância ao questionamento de sua posição no mundo, de instigar a refletir que mundo queremos, atribuindo sua identificação como pertencentes a terra, a cultura, a comunidade, criando um mundo para que os sujeitos sociais excluídos possam existir. A educação surge como essencial nesse processo, possibilitando a permanência na terra, pois “O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola” (Fernandes; Molina, 2004, p. 60).

A Educação do Campo aparece como necessidade em meio a desigualdade social, bem como a exclusão, a ausência de políticas públicas voltadas a essa população, o aumento da pobreza e a reação de luta e denúncia dos sujeitos do

campo frente ao modelo capitalista, como afirma a autora:

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses que são os sujeitos principais da segunda (Caldart, 2004, p. 19).

De acordo com a autora, a construção desse projeto tem também uma relação pedagógica, em que se baseie em 3 referências: tradição do pensamento pedagógico socialista, pensando na relação educação e produção, a segunda a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que incluem as matizes de opressão na educação, enquanto oprimido assumir um projeto emancipatório, a terceira e mais recente a Pedagogia do Movimento, que produz uma tradição pedagógica construído sobre as experiências dos próprios sujeitos do campo e nas lutas sociais.

A seguir trataremos de alguns passos fundamentais para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Para Caldart, se pensarmos o campo pensamos a educação, porque se pensarmos o campo vinculada ao latifúndio, não teremos Educação do Campo, se pensarmos a Reforma Agrária como política compensatória, não teremos uma educação de qualidade para os camponeses. Para isso precisamos pensar a educação desde ou junto com a percepção do campo.

A Educação do Campo é conflitante com o latifúndio, com a agricultura capitalista, pois ela exclui e massacra os camponeses, como afirma a autora “Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular” (Caldart, 2004, p. 23). Porém não significa que carece de ser reservada somente aos camponeses e movimentos sociais, mas a identidade do projeto necessita ser baseada nela.

Nesse projeto está incluso pensar o campo e a cidade, com igualdade social, conforme os autores, “A Educação do Campo pensa a campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua

organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”, deixando a percepção enraizada do rural como lugar de produtivismo e produção de mercadorias, transformando a relação campo-cidade de complementaridade, em que um precisa do outro para existir (Fernandes; Molina, 2004, p. 64).

O paradigma tradicional pensa o campo como sinônimo de exclusão, atraso, como alega Fernandes e Molina “Desta lógica tornam tudo a que está de fora exótico, estranha, porque contradiz evidências. Não é à toa “jeca tatu” é tão incorporada à sociedade como estereótipo do atrasado, de tal modo deposita o moderno e avançado na cidade (Fernandes; Molina, 2004, p. 57).

Segundo Fernandes e Molina os camponeses e suas técnicas são vistos como improdutivos, pois o paradigma não entende o campo como território de vida. Caldart (2004) corrobora dizendo é possível fazer o campo com opção de vida, e vida digna, onde os sujeitos que vivem no campo, construa e implantem modelos que não sejam baseados na escravização dos camponeses e mão de obra para o mercado de trabalho.

Entretanto precisamos ter a consciência de que “Os sujeitos fazem, porque sabem, e sabem, porque estão fazendo. Isso provoca efeitos na realidade porque cria as condições de, no fazer, avaliar, redefinir e construir o conhecimento” (Jesus, 2004, p. 122). Desta maneira conforme a autora, a Educação do Campo precisa recuperar o direito dos povos do campo de produção, avaliação, construção e reconstrução do conhecimento, evidenciando que nada está pronto, nem acabado, ele é incompleto e não é perfeito.

No decurso da história do Brasil, torna-se possível identificar persistentes sinais de desvalorização da população proveniente do campo. Essa desvalorização se manifesta de maneira abrangente na falta de políticas públicas direcionadas a esse grupo/classe social, especialmente no âmbito educacional.

A emergência do termo Educação do Campo e as políticas públicas recentemente implementadas em apoio a essa causa refletem, em grande medida,

a trajetória de resistência e luta dos povos do campo, águas e florestas. Esses esforços buscam superar as lacunas históricas e promover uma abordagem educacional mais inclusiva socialmente, considerando as peculiaridades, desafios e saberes específicos das comunidades do campo.

Considerações Finais

O campo sempre foi palco de disputas territoriais entre lógicas distintas de reprodução. Enquanto os camponeses lutam para entrar e permanecer na terra de trabalho, a sociedade capitalista busca a expansão do agronegócio, transformando a terra em mercadoria, como parte de sua estratégia de concentração de poder e renda.

A disputa territorial entre estes grupos tem gerado conflitos, onde capitalistas do agronegócio utilizam a violência para reprimir a luta camponesa. Ao mesmo tempo que o agronegócio avança no campo brasileiro, o campesinato organiza-se entorno da luta pela terra, como parte de sua estratégia de resistência. Desta forma, apesar da violência utilizada pelos capitalistas do agronegócio, o campesinato segue sua trajetória de luta para entrar e permanecer na terra.

Assim o “campo da Educação do Campo” aponta para construção de um novo paradigma, é atuar por territórios de construção teórica no meio científico, transformando-se em projeto de desenvolvimento, uma educação criada pelos povos do campo, sedimentando o ideário de campo como espaço de vida, moradia, de luta, de permanência, estabelecimento de relações harmônicas com a natureza, com o trabalho, com a cultura e seus vínculos sociais.

Não se pode esquecer que o meio rural tem sua própria história permeada por lutas e avanços no processo de garantia de direitos e a educação não apresenta um histórico diferente.

Para vigorar a Educação do Campo como política pública faz-se necessário estabelecer um pacto nas instâncias do Estado, escola e sociedade, sendo

que os atores sociais através dos movimentos sociais devem buscar no instrumento de luta, Educação do Campo, denunciar, combater a realidade vigente e buscar força para uma reinvenção social.

Referências

ARAÚJO, Aline Praxedes de. Educação do Campo: Um processo formativo emancipatório. **SAJEBTT**, Rio Branco, UFAC, v. 8, n. 2, p. 483-496, jan./abr. 2021.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5). p. 91 – 108.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer 36/2001 e Resolução nº 2 01/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete.. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. p. 53 – 89.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. p. 109 – 130.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MATERIALIZAÇÃO DO CONTRADITÓRIO: O SISTEMA E O CAMPONÊS

Mirieli da Silva Fontoura

Ane Carine Meurer

Ivanio Folmer

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-4

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra:
O trabalho e os mutirões

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas,
que não tenha muros
que iremos aprender
a sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja os símbolos da nossa semente,
Que seja como a nossa casa,
Que não seja como a casa alheia.
(Gilvan Nunes)

Introdução

Este trabalho, intitulado “A Educação do Campo e a Materialização do Contraditório: o sistema e o camponês”, foi concebido no âmbito das investigações de campo conduzidas durante o processo de doutoramento da primeira autora. O estudo tem como cenário principal o Assentamento Roseli Nunes (figura 1), localizado em uma área de conquista camponesa fruto da luta pela Reforma Agrária, organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O assentamento se caracteriza como um território camponês, emergido dos esforços e mobilizações dos trabalhadores rurais em busca de melhores condições de vida, terra e trabalho. Dentro deste contexto, o trabalho busca explorar as tensões entre o sistema econômico, político e social vigente e as práticas educativas desenvolvidas no campo. A pesquisa investiga como os princípios da Educação do Campo se materializam nas experiências cotidianas dos assentados, destacando a importância das práticas pedagógicas que se contrapõem ao modelo tradicional de ensino, geralmente alinhado aos interesses do sistema capitalista e agrário hegemônico.

Por meio de entrevistas, observação participante e análise documental, o estudo reflete sobre as contradições que permeiam a Educação do Campo, abordando como os processos educativos no assentamento se entrelaçam com a luta pela terra, a resistência cultural camponesa e a construção de uma identidade coletiva. Além disso, o trabalho examina o papel da escola local enquanto espaço de resistência e transformação social, evidenciando como o MST e os assentados utilizam a educação como uma ferramenta de emancipação e empoderamento frente às pressões do agronegócio e das políticas neoliberais.

Dessa forma, o estudo contribui para o entendimento das dinâmicas de poder e resistência no campo brasileiro, bem como para a discussão sobre a relevância de uma educação contextualizada e crítica que atenda às necessi-

dades específicas das populações camponesas, ao mesmo tempo em que se conecte com o projeto de transformação social proposto pelos movimentos sociais rurais.

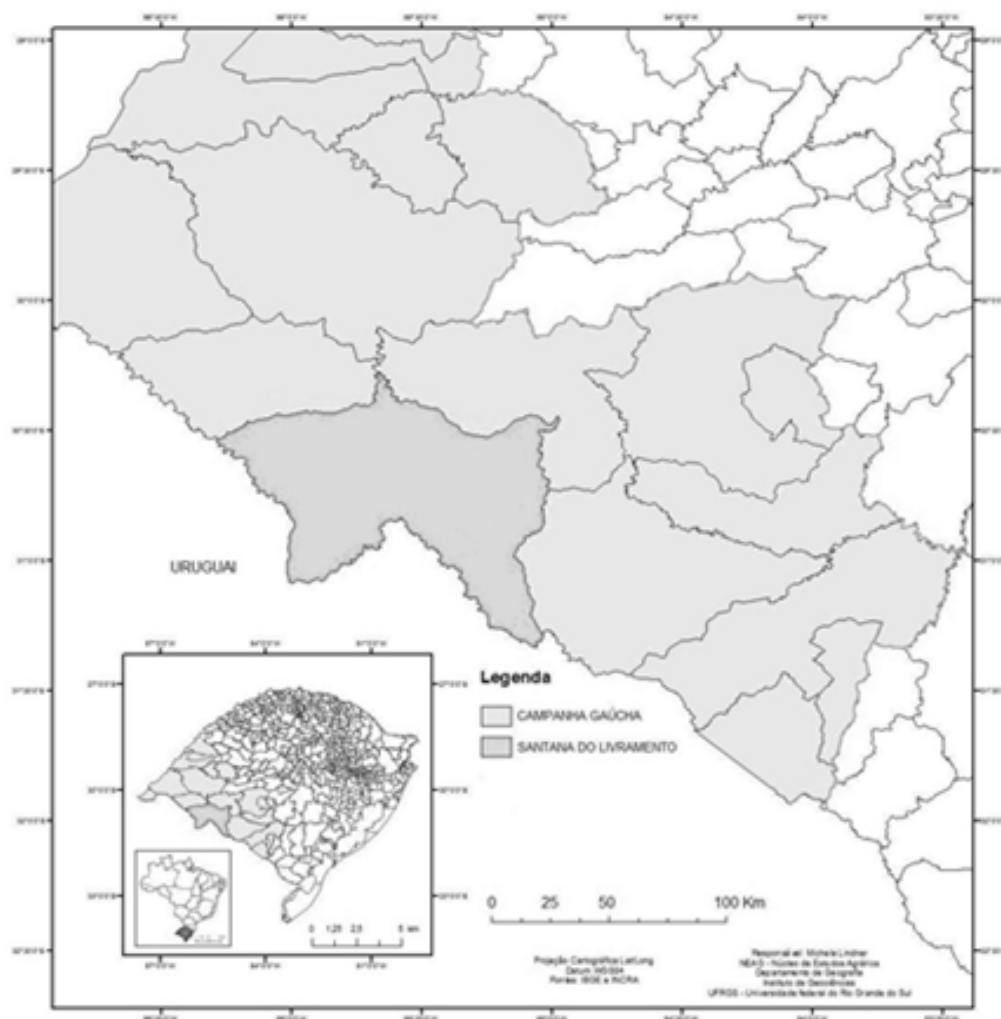
O assentamento Roseli Nunes em estudo (figura 1) constituiu-se como um território camponês e foi conquistado a partir dos processos de reivindicação constituídos pelo MST no delineamento da luta pela Reforma Agrária. Este assentamento está localizado em de Santana do Livramento, o qual se encontra inserido na campanha gaúcha (figura 2) e apresenta uma paisagem que ainda carrega em sua estrutura as características dos pagos do Rio Grande do Sul. De acordo com Monteblando e Cordeiro (2019), este município possui uma vasta organização fundiária, fato que originou grandes propriedades rurais, com expressivas extensões territoriais.

Figura 01: Representação Gráfica Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Cadastro Ambiental Rural (CAR), disponibilizado pela Emater / Santana do Livramento-RS.

Figura 02: Mapa de localização de Santana do Livramento na campanha Gaúcha



Fonte: Montebianco e Cordeiro (2019).

Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo é materializar, por meio da escrita, a historicidade, a resistência e os processos de (re)existência construídos pelos camponeses e camponesas que são protagonistas na manutenção do Assentamento Roseli Nunes, localizado em Santana do Livramento, Rio Grande do Sul (figura 2). Este assentamento está situado na região da campanha gaúcha, uma área caracterizada por vastas planícies e campos nativos, tradicionalmente ocupados por grandes latifúndios e pela pecuária extensiva, a paisagem dessa região ainda guarda em sua estrutura traços dos tradicionais “pagos” do Rio Grande do Sul, espaços historicamente marcados pela cultura

gaúcha e pelas dinâmicas agrárias que moldaram a configuração territorial e social da área.

Segundo Monteblando e Cordeiro (2019), Santana do Livramento é um município que apresenta uma complexa organização fundiária, caracterizada pela concentração de grandes propriedades rurais, o que reflete as profundas desigualdades históricas no acesso a terra. A existência do Assentamento Roseli Nunes dentro desse contexto é emblemática, pois representa a contraposição a esse modelo de grandes propriedades. O assentamento surge como um espaço de resistência, onde as famílias assentadas não apenas conquistaram o direito à terra, mas também desenvolveram estratégias de sobrevivência e (re)existência frente às adversidades impostas pelo sistema agrário hegemônico.

Este trabalho, portanto, não apenas busca documentar a história de resistência do assentamento, bem como discutir as implicações sociais, políticas e culturais dessa conquista, destacando como o MST tem sido uma força motriz na transformação da realidade agrária brasileira. O estudo examina as práticas cotidianas dos assentados, suas formas de organização comunitária, a produção agrícola baseada em princípios agroecológicos e a educação do campo como instrumento de formação política e emancipação social. Ao explorar essas dinâmicas, o artigo contribui para a compreensão mais ampla dos desafios e potencialidades dos assentamentos rurais na promoção de justiça agrária e soberania alimentar no Brasil.

O Sistema e o Camponês: A Dialética como Ferramenta Geográfica e Pedagógica na Compreensão do Território e da Educação do Campo

O poeta Gilvan Nunes externaliza, por meio da arte, a importância da Educação do Campo, visto que esta modalidade educacional possibilita aos camponeses construir um futuro no meio rural. Então, a partir da composição de rimas, tem-se versos que trazem de forma imperativa a luta pela valori-

zação do sujeito da terra e, nessa perspectiva, o eu lírico afirma: “*Eu quero uma escola do campo; que tenha a ver com a vida, com a gente*”, ou seja, um fazer pedagógico voltado à historicidade cultural dos homens da terra, que relacione as fórmulas matemáticas e demais conteúdos programáticos junto aos saberes, a lida com a terra e os mutirões solidários que envolvem a vida camponesa.

Logo após, o poema é finalizado trazendo a seguinte crítica relacionada à educação rural: “*Eu quero uma escola do campo; onde esteja o símbolo da nossa semente; que seja como a nossa casa; que não seja como a casa alheia*”. Dessa forma, pode-se mencionar novamente que a Educação do Campo representa uma conquista dos movimentos sociais, tendo como protagonistas nas articulações e enfrentamentos políticos o MST, o qual ressalta a necessidade cotidiana de diálogos junto às instâncias governamentais, as quais incidem sobre a educação, tanto no âmbito Federal como nas esferas estaduais e municipais.

Por conseguinte, romper com a estrutura cultural hegemônica a que somos expostos diariamente pelo sistema econômico vigente se constitui em um desafio. Frente a este entendimento os sujeitos da terra enfatizam a importância de se construir um projeto educacional voltado às escolas do campo, na tentativa de contemplar as necessidades e intencionalidades presentes no território camponês, superando a imposição cultural e o estilo de vida dos centros urbanos.

O materialismo histórico dialético, proposto por Karl Marx¹ e Friedrich Engels, oferece uma ferramenta poderosa para a leitura e compreensão de um território ao enfatizar as relações entre a base material (a estrutura econômica) e as relações sociais e políticas que emergem a partir dela. Ao analisar o território sob essa perspectiva, o foco se volta para as condições concretas de produção e reprodução da vida social, identificando como a organização econômica influencia a configuração espacial, a ocupação do solo e as dinâmicas de poder. O território deixa de ser apenas um espaço físico para ser entendido como re-

¹ A partir da leitura das obras *A Ideologia Alemã* (1846); *Manifesto Comunista* (1848) e *O Capital* (1867)

sultado de processos históricos e de lutas sociais, onde a apropriação e o uso da terra estão diretamente ligados às formas de produção, ao acesso aos recursos e à organização do trabalho.

Esse enfoque dialético também permite que se identifique as contradições presentes no território, como as tensões entre os diferentes grupos sociais, especialmente no que diz respeito à disputa pela terra e aos recursos naturais. No caso de territórios rurais, por exemplo, o materialismo histórico dialético pode revelar como as relações de exploração entre o capital e o trabalho se manifestam no campo, onde grandes proprietários de terra exercem o controle sobre vastas áreas, enquanto trabalhadores rurais e camponeses lutam pela reforma agrária e pela democratização do acesso a terra. Esta abordagem não só oferece uma análise crítica das condições estruturais que moldam o território, mas também aponta para as possibilidades de transformação social, ao entender o território como um espaço de resistência e emancipação.

Portanto, a compreensão dialética emerge a partir do delineamento cotidiano no qual homens e mulheres, ao lado de suas famílias, vivem as deformações sociais no simples ato de viver/existir, pois os direitos básicos são negados ou inacessíveis às classes populares. Nesse sentido, no que se refere à Educação do Campo, os antagonismos se evidenciam a partir dos processos dialógicos os quais são permeados de interesses e confrontos de ideias, materializando-se em ações que afetam a qualidade da educação.

Dessa forma, a dialética emerge nos espaços discursivos que desmascaram intencionalidades políticas, seja de descaso ou seja de interesse. Por esse motivo que olhar para as deformações historicamente vivenciadas pelos camponeses consiste em descrever e narrar, pois essas duas tipologias textuais oportunizam a identificação dos antagonismos que instituem as relações sociais no território camponês. E as contradições que se evidenciam através das relações comunicacionais possibilitam o entendimento da ineficácia do atendimento governamental.

A interpretação dialética é baseada nas reflexões oportunizadas pelo contexto teórico marxista. Pois a construção de conhecimentos emerge a partir de um processo de totalizações em que os atores sociais estão expostos diariamente a novas aprendizagens. No entanto, é importante compreender que essa fração territorial, que se caracteriza como um território camponês, constitui-se como parte de um todo e cada parte possui relações com outras partes. Por isso, é necessário entender de modo mais objetivo o projeto educacional do município citado direcionado à Educação do Campo, enquanto modalidade educativa, pois todas as ações políticas resultaram em impactos na escola citada e nas vidas das famílias que se encontram residindo no Assentamento Roseli Nunes.

Para os trabalhadores rurais construírem ações com base na luta para o melhoramento do território camponês é necessário buscar o entendimento dos “polos de conforto” que corporizam as relações sociais, isto para entender a própria “[...] relação dialética entre o particular e universal, específico e geral” (CALDART et al., 2012, p. 14). Portanto, “[...] há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial” (CALDART et al., 2012, p. 14).

Nesta esteira desse pensamento, pode-se observar que a Educação do Campo nasce interligada com a Educação Rural, quando os camponeses alcançaram a consciência coletiva de que a escola rural se caracterizava como uma reprodução sistemática das práticas pedagógicas produzidas pelos docentes nos centros urbanos. Nesse ponto, é importante ressaltar que a Educação do Campo e a Educação Rural possuem diferenças conceituais e práticas significativas, apesar de estarem ambas relacionadas ao contexto rural. A principal distinção entre elas está na perspectiva e nos objetivos que cada uma assume em relação à população rural e seu papel na sociedade.

A Educação do Campo surge a partir das lutas sociais, especialmente dos movimentos camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST), e é entendida como uma educação voltada à valorização da vida no campo, dos saberes tradicionais, e das necessidades e especificidades das populações camponesas. Seu enfoque não se limita apenas à escola, mas busca integrar a educação com a realidade social, política e econômica do campo, promovendo a formação de sujeitos críticos que possam atuar na transformação da sociedade e na luta por direitos, como a Reforma Agrária. A Educação do Campo visa à construção de um projeto político que se oponha ao modelo de desenvolvimento capitalista agrário e busca fortalecer o vínculo entre educação, trabalho, cultura e luta pela terra.

Já a Educação Rural, historicamente, foi desenvolvida dentro de uma visão mais tradicional e homogênea de ensino, muitas vezes sem considerar as especificidades culturais e sociais do campo. Ela tende a ser uma transposição do modelo urbano para o contexto rural, voltada mais para a adaptação dos sujeitos rurais ao sistema dominante, sem um olhar crítico para os processos de exclusão social e a desigualdade no acesso a terra e aos recursos. A Educação Rural pode focar na manutenção de habilidades básicas e técnicas para a mão-de-obra agrícola, sem necessariamente questionar as relações de poder e as injustiças sociais que permeiam o campo.

Então, como Gilvan Nunes ressalta em sua poesia, a Educação do Campo não pode ser como “casa alheia”, fazem-se necessárias ações de cuidado constante com essa modalidade educativa, em cada troca de governo, para que o projeto educacional esteja efetivamente em consonância com as intencionalidades do sujeito da terra e isso exige conflitualidades permanentes.

Explorando o Desenvolvimento da Educação e das Escolas do Campo: Perspectivas Históricas, Desafios Contemporâneos e Práticas de Resistência

Frente ao exposto, na tentativa de compreender os espaços-tempos constituídos pela Secretaria de Educação Municipal junto à comunidade e à escola foi necessário, no encerramento das atividades de pesquisa, instituir processos

dialógicos junto aos representantes da Secretaria de Educação Municipal de Santana do Livramento. Isso aconteceu no término do ano letivo de 2021.

Neste momento, observou-se que esses representantes passaram a desenvolver suas funções no início do presente ano (2021), tendo como base o resultado das eleições municipais, que ocorreram no segundo semestre de 2020. Dessa forma, esta equipe, diferentemente das anteriores, começa o desenvolvimento das ações de cunho educacional em um período de colapso no sistema de saúde do país devido às necessidades de internações e número crescente de óbitos causado pela Covid-19.

A Secretaria de Educação da gestão anterior apresentou fragilidades significativas no decurso do Ensino Remoto voltado ao atendimento educativo das Escolas do Campo do município envolvido, devido à falta de acesso a redes de internet e telefones celulares na área rural. Outros problemas elencados ancorou-se na falta de licitação para ofertar o transporte escolar com destino à área rural, fato que deve acontecer anualmente, frente a esta situação, os professores e professoras, no exercício de suas atribuições, tiveram que utilizar recursos financeiros e veículos pessoais para entregarem as atividades e receberem as devolutivas das atividades escolares dos estudantes do assentamento, fragilizando as recomendações de isolamento social.

Dessa forma, no final de 2020, a SME passa a oportunizar um projeto educacional, chamado “Baú educativo”, para atender as peculiaridades do campo, cujo objetivo reside em diminuir as distâncias educacionais dos alunos da área rural, os quais foram extremamente afetados pelos impactos da Covid-19, e reforçar os laços de conhecimento entre professor, aluno e comunidade. O projeto foi desenvolvido apenas nos dois últimos meses letivos; neste período os discentes receberam as atividades na porta de suas casas e tiveram em torno de 30 minutos com os professores para receberem explicações sobre as atividades e sanar possíveis dúvidas.

Com a posse da nova gestão esse projeto foi cancelado. Atualmente, o município citado possui 19 escolas do campo e as aulas, gradativamente, passaram a ser iniciadas em meados de abril, três vezes por semana, tendo em vista o rodízio de alunos para evitar aglomerações, tanto no transporte como na instituição de ensino. Então, a pesquisa questiona a equipe, a qual participava da reunião, fazendo a seguinte pergunta: Qual a pretensão de projeto voltado à Educação do Campo, tendo uma visão mais ampla, que englobe esta modalidade educacional, visto que o processo educacional nas unidades de ensino situadas no espaço rural ficou fragmentado?

Em vista desse questionamento obteve-se a seguinte resposta da secretária de educação: *“Nas escolas do campo nós temos diretores com o olhar bem atento para isso, eles lutam por esse caminho, os diretores que estão lá realmente gostam, querem estar lá, então tu podes ter certeza, tem uma série de projetos que eles fazem”*(SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, NOVEMBRO, 2021). Além disso, foi sinalizado que todos os profissionais da educação hoje vivenciam espaços-tempos de formação continuada e atendimento psicológico. Existe um psicólogo que atua dentro da SME e busca auxiliar as escolas e a comunidade.

Percebeu-se que, de modo geral, existem muitas restrições financeiras as quais impedem o andamento eficaz no que tange à Educação, então a secretária ressaltou que eles estão trabalhando com a realidade. Essa preocupação existe devido ao fato do imenso isolamento que as comunidades camponesas viveram neste período de Covid-19, com escolas fechadas, sem linhas diárias de transporte coletivo para a circulação assentamento-centro urbano municipal.

Outra questão levantada nesta reunião concerne ao fato da inserção de uma nova equipe de professores no início do ano letivo na escola situada no assentamento em estudo. Grande parte dos professores e professoras eram contratados e/ou terceirizados e já estavam lecionando na instituição há anos. No entanto, a gestão municipal anterior realizou um concurso público para o magistério e foram nomeados por volta de 100 professores.

Este fato gerou inúmeros transtornos e insegurança à direção da escola, a qual perdeu de forma significativa sua equipe pedagógica e passou a receber novos professores, em um contexto de pandemia, esses docentes não tinham conhecimentos amplos voltados à realidade do campesinato e, tampouco, da Educação do Campo. Isso gerou desistências dos profissionais (pois não queriam lecionar na área rural) e muitos conflitos, já que alguns professores nomeados foram encaminhados para unidades escolares distantes, restando apenas duas alternativas: residir nas escolas (um carro da SME levaria o professor na segunda-feira de manhã e buscaria na sexta-feira à tarde) ou utilizar o difícil acesso e o veículo pessoal diariamente para desenvolver as atividades escolares.

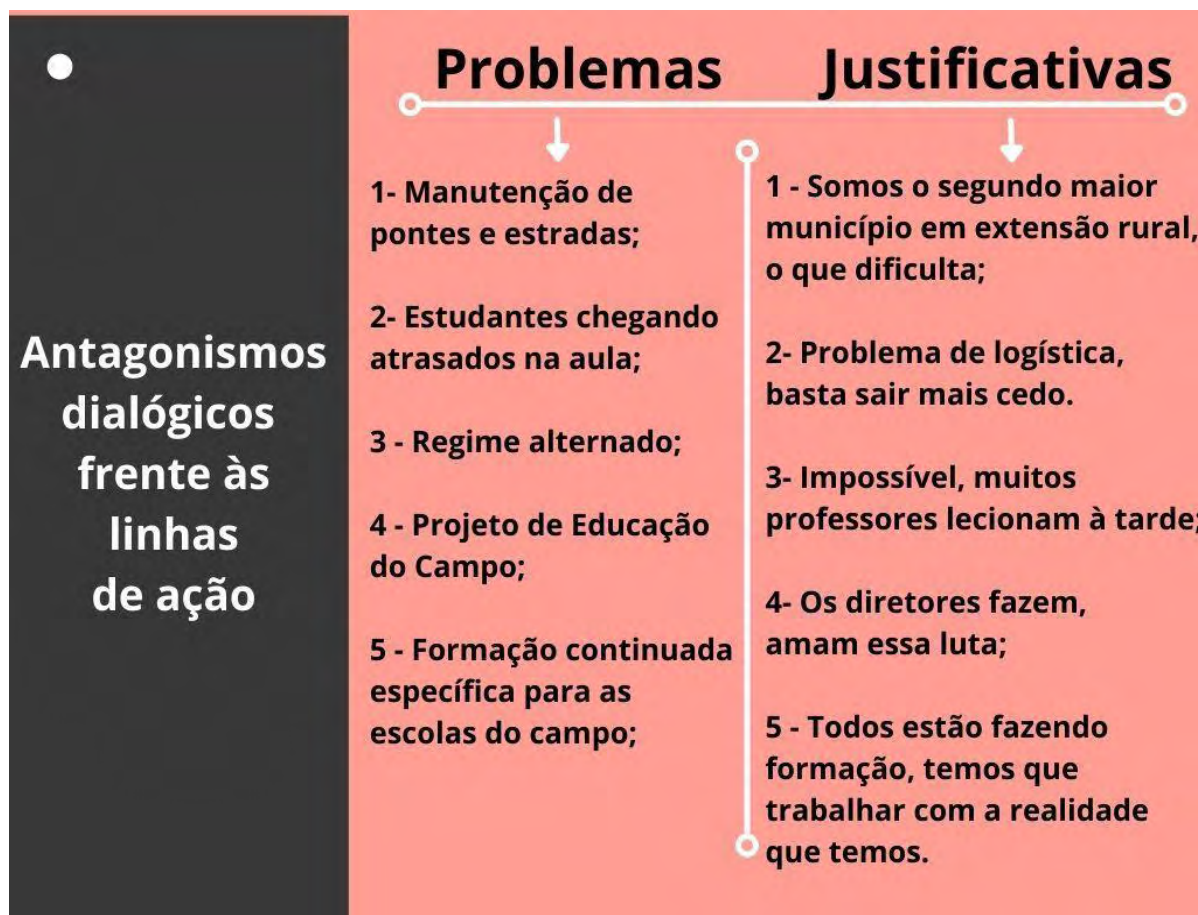
Porém, para esse profissional da educação não perder a vaga conquistada por meio da aprovação em concurso público, foi preciso realizar escolhas. Desse modo, aqueles que escolheram ir e retornar todos os dias vivenciam uma rotina exaustiva, pois a situação das estradas é precária e a velocidade do veículo para circular nas vias de acesso é extremamente lenta, o que aumenta a duração do percurso, causa desgastes no veículo, um consumo maior de gasolina e, principalmente, estresse emocional.

A SME reconhece que um concurso específico voltado às escolas do campo, exigindo a formação adequada para esta modalidade de ensino, seria o mais adequado e evitaria os problemas que eles estão vivenciando atualmente. Em razão de que é impossível efetivar uma Educação Pública de qualidade, a qual atenda às necessidades que emergem no território camponês, com profissionais atuando em desacordo. Mas o edital foi lançado na gestão anterior, sem observar as peculiaridades do próprio município, e restou para eles as nomeações e as imposições frente à demanda educativa na área rural.

Por conseguinte, averiguou-se que a Secretaria possui grandes desafios para planejar um projeto educacional que contemple as especificidades da Educação do Campo, oportunizando um fazer pedagógico junto aos assentados ao construir estratégias para superar as dificuldades enfrentadas por eles, pois,

além do acesso ao sistema de ensino, necessita-se continuidade educacional e qualidade, ou seja, todos os setores devem funcionar adequadamente para que o estudante esteja seguro no deslocamento à escola e retorno à residência. Por hora, os problemas são pautados em justificativas sem ações efetivas para alteração da realidade que foi encontrada (figura 3).

Figura 3 – Oposições discursivas



Fonte: Elaborada pela autora.

Então, quando se percebe que a principal instância de ensino no âmbito do município não apresenta um projeto de educação direcionado às escolas do campo, possibilitando um olhar pedagógico diferenciado para o território camponês, fica explícito o não reconhecimento do espaço rural constituído a partir de processos existenciais. Um município, eminentemente agrário, que não possui um projeto escolar para a área rural admite o campo apenas como território do agronegócio, espaço de produção voltada ao capital.

Portanto, a escola do campo não pode mais ser vista como “a casa alheia”, tendo um atendimento educacional adaptado sem contemplar e problematizar junto às áreas do conhecimento as especificidades que se materializam no território conquistado pela luta vinculada à Reforma Agrária. Dessa forma, para superar as fragmentações que caracterizam o campo como um lugar de atraso, a ação coletiva e comprometida pode ser transformadora.

Assim, construir espaços-tempos em que as representações educacionais (SME), diretores, professores e comunidade escolar dialoguem para pontuar as principais dificuldades encontradas em cada assentamento rural e as precariedades na oferta pedagógica institucional se faz fundamental, pois compreender de forma individual e dialeticamente cada fração territorial possibilita a compreensão das partes para a construção coletiva de uma educação que esteja conectada (da parte para o todo); já que a educação do campo é movimento e o território em que ela acontece é um espaço de disputa, o entendimento desses fenômenos podem incidir no ato de ofertar educação, ensinar e aprender.

Outra questão preocupante, que resulta e justifica todas as dificuldades vivenciadas pelo coletivo educacional na escola envolvida nesta pesquisa, consiste na desumanização constituída pelo capital a qual floresce nos indivíduos a ganância pelo dinheiro e bens materiais. Sobre isso foi divulgado no *Jornal do Almoço* (12/01/2022) o esquema de corrupção no âmbito da educação em que a gestão municipal anterior, constituída pelo Prefeito Solimar Charopen Gonçalves, contratou uma empresa terceirizada para gerenciar a contratação de professores para as demandas de ensino das escolas municipais (GRIZOTTI, 2022).

A partir disso, estabeleceu-se uma quadrilha criminosa constituída pelo ex-prefeito de Santana do Livramento, que se encontrava atualmente (2022) exercendo a função de assessor de um deputado federal, ao lado do Procurador Jurídico da prefeitura de Bagé José Heitor de Souza Goulart. As investigações elaboradas pelo Ministério Público apontam que ele recebia uma mesada de 40 mil mensal para manter o contrato junto a uma empresa terceirizada na área da

educação. Foi assinado um contrato de 14 milhões de reais com uma empresa do tipo Organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), a qual tinha a responsabilidade de administrar o ensino municipal (GRIZOTTI, 2022).

Por fim, ainda se faz necessário sinalizar que no decurso das pesquisas buscava-se encontrar, a partir dos espaços dialógicos construídos junto aos sujeitos envolvidos nas atividades de campo, os processos discursivos dialéticos os quais foram sinalizados neste texto. No entanto, após materializar a escrita deste texto, como também revisá-la, observou-se que não bastava analisar os diálogos de forma isolada, visto que a dialética deste trabalho se pauta no materialismo histórico destacado por Marx.

Assim, olhar para o território camponês consiste em compreender suas deformações sociais causadas pelo sistema capitalista. Essas deformações incidem sobre o mundo a partir da ausência ou da precariedade dos elementos materiais necessários para a consolidação da vida. Então, quando a pesquisadora adentra no território camponês passa a averiguar esse processo junto às relações tecidas no âmbito territorial.

Esse delineamento de deformações transborda quando um coletivo social, a partir da sua consciência de classe, passa a reivindicar por um pedaço de chão. Para tanto, foi necessário residir coletivamente, em situações de imprevisto e instabilidade política/militar, ao ocuparem terras em todo o latifúndio enfrentando a força do capital e, ainda, consolidarem o viver cotidiano debaixo de uma lona preta, ausentes de segurança e conforto.

Nesse momento, inicia-se a luta pela educação, outra deformação social experienciada nos acampamentos do MST, visto que as famílias possuíam baixa escolarização e as crianças não tinham acesso à educação. Então, para superar essa realidade, iniciam-se ações de enfrentamento pela liberação da Escola Itinerante. Já, ao olhar para o Assentamento, as deformações não se minimizaram com o acesso a terra, pois o solo era empobrecido e os campos muito sujos, não existia escola, estrada, moradia e nem uma rede de produção. Tal fato exigiu, e ainda exige, ações estratégicas de (re)existência de forma permanente voltadas ao desenvolvimento das dimensões do território camponês.

Figura 4 – Síntese metodológica



Considerações Finais

Ao longo dos anos formativos da pesquisadora, o camponês foi reinterpretado sob uma perspectiva crítica, sendo compreendido não mais como um sujeito passivo, mas como um agente reacionário que, ao tomar consciência das estruturas econômicas que regem o sistema capitalista, busca protagonizar sua existência de maneira autônoma no contexto das práticas sociais. A partir dessa consciência de classe, o camponês deixa de ser apenas uma vítima das dinâmicas de exclusão e passa a exercer um papel ativo na luta por sua liberdade, guiado por um projeto emancipatório. As ações e estratégias desenvolvidas por ele estão diretamente ligadas à construção dessa autonomia, que envolve o questionamento reflexivo sobre sua condição social e a capacidade de agir no mundo, rompendo com a ideia de ser um mero espectador dos processos de exclusão e marginalização.

Nesse contexto, a luta e a resistência camponesa se manifestam diariamente através de práticas que desafiam a lógica produtiva imposta pela agricultura capitalista. Ao propor uma alternativa centrada na soberania alimentar

e na justiça social, o camponês procura romper com o modelo de produção que prioriza a acumulação de capital, relegando à margem da sociedade homens e mulheres que não se adaptam às exigências desse sistema. Para aqueles que não conseguem resistir às pressões e não desenvolvem estratégias de autonomia, a realidade se apresenta de forma cruel: a inserção no mercado capitalista da agricultura frequentemente leva ao endividamento e à precarização da vida. Além disso, a expropriação de suas terras e recursos não ocorre apenas de forma material, mas também se reflete no corpo e na vida cotidiana dos camponeses, que enfrentam a exploração de sua força de trabalho e o esgotamento físico e emocional. O camponês que resiste, por outro lado, cria e fortalece novas formas de produção e sobrevivência, resistindo às lógicas de acumulação e exploração e buscando a emancipação através de práticas sustentáveis e coletivas.

Além disso, estudar o Assentamento Roseli Nunes é fundamental para compreender a Educação do Campo e a dinâmica territorial envolvida, pois esse assentamento representa um microcosmo das lutas sociais e das transformações que ocorrem no campo brasileiro. Situado em Santana do Livramento, no Rio Grande do Sul, o assentamento é fruto das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela Reforma Agrária, o que o torna um espaço privilegiado para analisar como a organização comunitária, a produção agroecológica e a educação crítica se entrelaçam na busca por autonomia e emancipação social. Nesse contexto, a Educação do Campo se diferencia da tradicional Educação Rural por estar profundamente conectada às práticas sociais e à identidade coletiva dos camponeses, que veem na escola e na educação um instrumento de resistência e transformação.

Além disso, a análise do território do Assentamento Roseli Nunes permite explorar como os camponeses constroem e ressignificam o espaço agrário a partir de suas vivências e lutas cotidianas. O território, nesse sentido, vai além de uma dimensão puramente física; ele é um espaço de disputas políticas, culturais e econômicas. Compreender a organização do assentamento e suas práticas educativas nos ajuda a perceber como a resistência ao

modelo capitalista de produção agrícola cria novas formas de organização social e novos modos de vida. O estudo do Assentamento Roseli Nunes, portanto, contribui não só para a compreensão das especificidades da Educação do Campo, mas também para a análise das complexas relações entre terra, poder e autonomia no Brasil agrário.

Referências

CALDART, Roseli Salete *et al.* Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 13-19.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Fóruns EJA Brasil**, [S. l.], 2008a. Disponível em: [http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

GRIZOTTI, Giovani. Ex-prefeito de Santana do Livramento é acusado pelo MP-RS de receber propina após delação premiada. **G1**, [S. l.], 12 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/01/12/ex-prefeito-de-santana-do-livramento-e-acusado-pelo-mp-rs-de-receber-propina-apos-delacao-premiada.gh.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MONTEBLANCO, Felipe Leindecker; CORDEIRO, Márcio Pereira. Os assentamentos da reforma agrária e os meandros da formação de uma bacia leiteira no município de Santana do Livramento (Campanha Gaúcha/RS). **Rev. NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 58-84, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6365>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, Gilvan. POEMA CONSTRUTORES DO FUTURO. Disponível em: <Nós do Campo: POEMA DO LIVRO CONSTRUTORES DO FUTURO (educampoparagominas.blogspot.com)> Acesso em: 19 set. 2024.

CAPÍTULO 3

DEBATE PARADIGMÁTICO ENTRE OS CONCEITOS DE CAMPONÊS E AGRICULTOR FAMILIAR E A PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA DA ALTERNÂNCIA¹

Adenilso dos Santos Assunção

Rodrigo Simão Camacho

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-5

Introdução

A geografia enquanto ciência deve se colocar a serviço da humanidade por meio de leituras das formas de ocupação do espaço pelo homem, *locus* da produção, territórios da intervenção de uma coletividade social, cuja análise elaborada pelo geógrafo, produz interpretações para os acontecimentos na relação/ domínio/transformação do humano no espaço.

No campo da pequena agricultura brasileira cada vez mais homogeneizada pelo capital, pelas intenções de estabelecer um ‘pensamento único’, desrespeita a pluralidade como intenções de regular o modo de vida, tem nos seus objetivos produzir um espaço agrário de ideia única, que na concepção de Marx e Engels (1968, p. 28-20), são defendidas como,

As ideias da classe dominante [...] em cada época [...]. As ideias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais

¹ Pesquisa apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

do dominante, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, as relações que fazem de determinada classe a classe dominante são também as que conferem o papel dominante a suas ideias. Os indivíduos que formam a classe dominante têm, também, entre outras coisas, a consciência disso e pensam de acordo com isso; por isso, enquanto dominam como classe e enquanto determinam todo o âmbito de uma época histórica, compreende-se como seu que o façam em toda a extensão e, portanto, entre outras coisas, também como pensadores, como produtores de ideias, que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e que suas ideias, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.

Nessas condições o território camponês torna-se refém das condições que lhe são impostas. Território ilhado pelos interesses do capital monopolista, pelas forças conservadoras do latifúndio travestido de modernidade com a junção dos bancos, comércio, indústria e agronegócio, desde a implementação da revolução verde em meados de 1960 (Kageyama, 2004; Graziano da Silva, 1999).

Este texto objetiva analisar possibilidades da Geografia Agrária a partir do debate entre o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), relacionar as formas como esses paradigmas se interrelacionam com a educação e o modo de vida camponês, que possui suas necessidades próprias, educacionais, culturais, de produção, organização social diferente do agronegócio, para sua existência na resistência.

O debate paradigmático repercute imaterialmente e reproduz nos espaços de construção de conhecimentos, nas escolas públicas ou outros espaços viabilizados pelas comunidades, locais em que são reproduzidos os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Partindo – se da necessidade de discutir o tema da Educação do Campo em sua totalidade, a metodologia do texto baseia-se num debate teórico que envolve tanto o tema do campo e o campesinato e seu embate teórico-político-ideológico entre os paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário, quanto a práxis emancipatória de educação representada aqui pela discussão da Pedagogia da Alternância.

Debate paradigmático PQA versus PCA: camponês ou agricultor família nos aspectos relacionais com a práxis da educação, reforma ou revolução?

Nos campos de estudos da Geografia Agrária estão presentes questões das ciências sociais em que estudos da ação humana nos espaços, territórios e lugares possui o desafio de apresentar as conjunturas da interface entre as ciências e o pensamento filosófico, através das diferentes abordagens, análises e visões sobre o objeto de estudo, o campo (espaço rural). Destarte, a pesquisa inserida na Geografia Agrária, dependendo do ângulo de análise e da matriz teórica adotada pelo pesquisador, produz “estilos de pensamento” (Fleck, 2010, p. 110), com resultados e diferentes conclusões.

Fernandes (2013, p. 18 - 19) classificou as diferentes visões sobre o camponês dentro da Geografia Agrária, como um debate paradigmático:

[...] elaboração aproximada para mapear os diferentes pensamentos que interpretam a realidade. [...] Coletivo de pensamento e estilo de pensamento, [...] espaços da organização do conhecimento [...], com diferentes posições políticas, ideológicas, teóricas, metodológicas [...]

Os pressupostos filosófico-científicos do pesquisador condicionam o modo de abordar a questão investigada, como na forma como se enxergar a história e a dialética dos processos em movimento, presentes nos conflitos pela contradição e a exclusão no agrário do camponês pelo agronegócio. Condiçãoam, também, a postura político-ideológica na produção do conhecimento científico que possa contribuir para as transformações sociais necessárias na relação de poder em favor das classes exploradas, subalternizadas e oprimidas.

A questão camponesa no capitalismo contemporâneo referenciada nos paradigmas do agrário, nas interpretações entre o PQA e o PCA, apresentam-se com diferenças que levam ao antagonismo no pensamento. Em que por um lado o PCA os classifica como agricultor familiar e, do outro, o PQA como camponês, indo muito além das diferentes nomenclaturas.

Para o PQA e PCA, camponês e ou agricultor familiar se confrontam nas leituras de mundo, sobretudo, sobre o lugar que deve ocupar o pequeno agricultor na sociedade, representadas por diferentes interpretações sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo, em que o camponês ou agricultor familiar é o centro da questão em debate, com diferentes possibilidades na sua relação território, territorialidade e trabalho no modo capitalista de produção.

Ao dialogar sobre o camponês Shanin (1983, 2005, 2008), produziu intenso debate sobre sua definição, bem como, sobre quais as ações políticas que deveriam ser adotadas diante das transformações capitalistas em seus territórios. Debate que produziu novas interpretações e teses para a questão agrária, novos paradigmas a conviver com a resistência de outros, bases dos diferentes pensamentos que norteiam os paradigmas da questão agrária contemporânea.

Como exemplo, Lênin (1982) defende que com o avanço do capital no espaço agrário e a presença cada vez maior de tecnologia no campo, produziria o empobrecimento do camponês, sua desintegração e desaparecimento pelo “processo de decomposição dos pequenos agricultores em patrões e operários agrícolas [que] constitui a base sobre a qual se forma o mercado interno na produção capitalista” (Lênin, 1982, p. 35). Lenin também defendia que haveria a integração entre o agrário e o urbano, entre o grande produtor rural e a indústria, reprodução ampliada do capital campo-cidade comandada pelo mercado.

Kautsky (1986) defende o avanço do capitalismo, que determina o fim do campesinato e sua transformação em trabalhador assalariado, relacionando às condições econômicas e o progresso nas técnicas de produção, em que o “moderno desenvolvimento da agricultura favoreceu precisamente o grande estabelecimento, fornecendo a ele um número maior de meios científicos e técnicos” (Kautsky, 1986, p. 152).

Por outro lado, Chayanov (1981; 1985), determina o camponês como uma unidade e organização econômica e social preocupada em alcançar o equilíbrio interno entre a força de trabalho e o consumo. Camponês como modo de

vida que integrar as esferas da vida econômica, social, ambiental e cultural em um todo coerente e indivisível. O camponês resistiria em meio ao modo de produção capitalista de forma contraditória, porém, inclusive produzindo relações mercantis sem perder sua autonomia de produção das culturas de subsistência, tão pouco perderia sua organização interna e seus valores culturais. A venda de sua produção ao mercado é estratégia que garante sua reprodução e seu modo de vida.

Portanto, Chayanov não concordava com a inexorabilidade do desaparecimento do camponês em meio ao avanço do capitalismo no campo, nem mesmo quando este oferecesse sua mão de obra ao capitalista, representa, apenas, a possibilidade de trabalho é acessório de manutenção da sua condição de camponês.

Nos debates apresentados temos uma lacuna do pensamento genuinamente de Marx para o sujeito camponês e a questão agrária na revolução socialista. Marx não concebia o camponês como classe social, questão determinante para novos pensamentos divergentes sobre a questão do camponês no capitalismo e responsável pelo surgimento no Brasil de duas correntes distintas de pesquisadores, dividindo os paradigmas e autores em marxistas/socialistas e em liberais/neoliberais, representados no debate paradigmático atual entre o PCA e do PQA.

Na leitura neoliberal da Questão Agrária o PCA em Ricardo Abramovay (1992), defende que a questão camponesa não pode ser interpretada à luz do pensamento marxista:

[...] do ponto de vista marxista, é possível falar conceitualmente em classe operária e burguesia, campesinato é uma expressão que não encontra lugar definido no corpo de categorias que formam as leis básicas de desenvolvimento do capitalismo. Os proprietários fundiários só emergem como “terceira” classe na medida que a eles corresponde um rendimento cuja origem é a mais-valia social (Abramovay, 1992, p. 35).

A tese de Abramovay dialoga com a lógica do fim do camponês como modo de vida, classe social e forma de produção não capitalista, transforman-

do-os em agricultura familiar classificados em pequena e média agricultura em “ricos, médios e pobres, utilizando-se o critério da compra ou venda da força de trabalho” (Abramovay, 1992, p. 119).

Agricultor familiar é a tese que mais dialoga com projetos e políticas agrárias dos governos, na negociação e compra dos sítios por meio do sistema financeiro, na exploração das parcelas rurais e nos projetos e recursos para o desenvolvimento territorial. Projetos e programas negociados em meio a disputa com os agricultores capitalizados, agricultor familiar integrado ao mercado, recebendo respingos e sobras, a conta-gotas e sem lutar por uma ruptura com o sistema,

Camacho (2014, p. 265-266) defende que: “[...] para os movimentos ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário, o agronegócio produz commodities², já a agricultura familiar produz alimentos para a mesa do brasileiro, portanto se completam, possuem funções distintas, mas não são inimigos [...]”, nem tão pouco existe distinção de classe entre agronegócio e agricultura familiar (Camacho, 2014), são classes integradas ao capitalismo no campo. Portanto, são movimentos reformistas (Gohn, 1997), aceitam as estruturas e o modelo social vigente, buscam o aperfeiçoamento por meio de reformas a partir da troca, da negociação e da barganha.

Os pressupostos do PCA ressoam em vários segmentos: universidades, governos, políticas públicas e movimentos socioterritoriais. Como exemplo, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), temos o GEDRA³ - grupo de estudo e pesquisa que produz estudos e referencial teóricos alinhados ao PCA; nos

2 Mercadoria, bem ou serviço como fonte de recurso, comprado e/ou vendido no mercado que possui seu preço. Assim, o arroz torna-se uma mercadoria quando é produzido para ser vendido no mercado, o que não acontece quando é consumido diretamente pelo produtor ou canalizado para os consumidores por outros mecanismos que não os do mercado (Delgado, 2012).

3 Grupo de Estudos Dinâmica Regional e Agropecuária é vinculado ao Departamento de Geografia e ao Curso de Pós-graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, Constitui-se em espaço de discussão e reflexão sobre temas relacionados à questão agrária e agricultura para o desenvolvimento regional. Para mais informação acesse: <<http://www2.fct.unesp.br/nivaldo/Publica%e7%f5esnivaldo/2019/Artigo%20GEDRA%20CPG%202019.pdf>>.

governos, incluindo os do campo popular, se relaciona por meio de políticas públicas de matriz neoliberal, destacando o Programa Banco da Terra com a Reforma Agrária financiado pelo Banco Mundial.

Na relação do PCA com a educação, este paradigma defende o processo de modernização da agricultura, em que no seu fazer pedagógico trabalha o agricultor familiar para exercer funções inerentes à classe trabalhadora e subordinada ao sistema capitalista de produção no campo, portanto, corrobora com a prevalência do agronegócio no campo e com o movimento contínuo que destrói a organização dos grupos sociais camponeses do campo.

O PCA nas suas práticas educativas para o meio rural, referenda a educação proposta pelo modo capitalista de produção, presentes no ‘Sistema S⁴’, portanto, pelo esquecimento da cultura e da identidade do sujeito camponês, da história de luta, instituem uma sinistra ‘antropofagia cultural’.

Desta forma, o campo do agricultor familiar é invadido pela ideologia da classe dominante, em que a identidade do agronegócio é colocada como superior na tentativa de incursão do agricultor familiar no mundo do negócio empresarial, rentista e integrado/subordinado ao capital, por meio de uma educação empreendedora, proposta por Abramoway (1992, p. 22) como de “natureza empresarial, o dinamismo técnico, a capacidade de inovação, a integração plena ao mercado e a capacidade de responder a intervenção do Estado”, como forma de “adaptação do camponês a territorialidade do capital” (Camacho, 2014, p. 643).

As ideias defendidas pelo PCA são encontradas, também, nas práticas dos movimentos socioterritoriais como da Confederação dos Trabalhadores na

4 Composto de nove instituições voltadas a treinamento profissional, pesquisa e assistência técnica e social, todas iniciadas com S: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequena Empresa (SEBRAE), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social de Aprendizagem da Indústria (SENAI), Serviço Social do Comércio (SSC), estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, cada uma é voltada a uma área de atuação. Leia mais em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/12/19/o-que-e-o-sistema-s-de-sesc-e-sesi-e-por-que-seu-repasse-cause-polemica.htm?cmpid=>>.

Agricultura e Agricultoras Familiares (CONTAG)⁵ e na Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (CONTRAF)⁶, alinhadas com propostas para projetos e programas, na educação e na própria forma atuação dos movimentos.

Portanto, as teses defendidas por este paradigma conseguem alcance teórico, espacialização e abrangência, se relacionam em diversas frentes e são referências para movimentos, instituições e governo. É um novo paradigma (Camacho, 2014; Fernandes, 2014) com influência no Estado, academia e sociedade organizada.

Do outro lado, o PQA acredita no camponês enquanto sujeito historicamente protagonista da luta pela terra que enfrenta o modo capitalista de produção no campo na busca de sua superação, portanto, disputa entre classes antagônicas, campesinato versus latifundiário do agronegócio.

Na tese do PQA existe uma questão agrária com um problema estrutural da terra na concentração da posse e seu uso, cuja resolução só acontecerá com o fim do capitalismo e com a emancipação da classe camponesa da sua subordinação ao capital. Os pensadores do PQA consideram que o modo capitalista continua a avançar no campo, porém, de forma desigual e combinada. Movimento que permite não só a existência do camponês em meio ao agronegócio, mas em disputas com ele, existência na resistência no antagonismo das duas classes.

5 A CONTAG compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, fundada em 20 de dezembro de 1963 durante o regime militar, possui, em sua base filiados, 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs). Cumpre o papel de lutar pelos direitos de mais de 15,7 milhões de homens e mulheres do campo e da floresta, agricultores familiares, acampados e assentados da reforma agrária, assalariados rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&nw=1>>.

6 Nasceu como Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) com base no novo sindicalismo “CUTista” (Central Única dos Trabalhadores), no início dos anos 80, pós Ditadura Militar (1964-1984). Está organizada em 20 Estados, com mais de 900 Sindicatos e Associações sindicais, em mais de 1000 municípios em todo o Brasil, com aproximadamente 500 mil agricultoras e agricultores associados. Disponível em: <<https://contrafbrasil.org.br/conteudo/quem-somos/>>.

Camponês como classe social sui generis, – em si e para si –, como um modo de vida não capitalista, assentado no tripé terra-família-trabalho, de forma heterogênea e complexa, que se recria na contradição estrutural capitalista, pela resistência e luta pela terra (Camacho, 2014), cujos novos assentamentos representa a reprodução-recriação de novas territorialidades-reterritorializações, movimento dialético que produz na geografia camponesa as lutas pela defesa das florestas, os ribeirinhos atingidos por barragens, os indígenas e quilombolas pela demarcação de suas terras, os Sem-Terra pelo acesso à terra, entre outros (Assunção, 2021).

Os movimentos socioterritoriais ligados ao pensamento do PQA traz na sua essência a resistência contra a cultura hegemônica da globalização neoliberal, que tenta homogeneizar ao não reconhece seus fazeres/saberes tradicionais camponês dos territórios conquistados como espaços de vida, “lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência” (Fernandes, 2012, p. 746). Território como trunfo dos povos do campo e da floresta (Fernandes e Molina, 2004,), que tira da terra a sua existência por meio dos conhecimentos acumulados, base da existência e determinante das suas identidades.

É parte deste processo a luta por projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental, em que a educação é parte essencial, que contribui na defesa pela existência da fração de território conquistado pelas populações tradicionais e camponesas, configura-se como ponto de ligação entre o PQA e o Paradigma da Educação do Campo, qual seja, do rompimento com a lógica capitalista de produção e suas formas de territorialização por meio da expulsão das populações tradicionais e camponesas. Educação do Campo como proposta pedagógica importante para o camponês, de maneira que apresenta preceitos que garantam a reprodução de uma educação de resistência e de ruptura com o capitalismo no campo (Camacho, 2014a; 2019b).

Portanto, na reterritorialização novos assentamentos e terras tradicionais ligados ao PQA, representa, também, a territorialização da Educação do Cam-

po. Movimento convergente que amplia as possibilidades de conquista de novas frações de territórios camponeses na disputa com o capital territorializado, sobretudo, das terras improdutivas que não respeitam os preceitos constitucionais do papel social da terra. Novos territórios são conquistas da luta de classes produzida pelos movimentos socioterritoriais do campo.

Garante a existência do camponês de forma desigual e combinada no campo e sua condição de classe social histórica, em que a família camponesa tem na gestão de sua unidade de produção-consumo, cujo meio de produção (terra) e a força de trabalho (família), oferecem condições de sua autonomia ao modo de produção capitalista. Como também é a base de sustentação de sua realidade concreta, para a qual busca sua própria educação, alicerçada no diálogo de saberes, com respeito ao saber tradicional em complementariedade ao conhecimento técnico-científico (Camacho, 2019a).

Logo, a Educação do Campo no território camponês contribui para interferir pela transformação da realidade, está entranhada de concepções teóricas-políticas-ideológicas que auxiliam na construção de uma educação condizente com a realidade material e simbólica de produção da territorialidade do campesinato e com suas lutas sociopolíticas (Camacho, 2019b).

Os princípios da Educação do Campo representam a contraposição a fração do campo do agronegócio. Indo além, a Educação do Campo pode contribuir para determinar os contornos da resistência e recriação do campo camponês, a partir de seu projeto de educação em oposição ao agronegócio, em que o modelo capitalista sobrevive da exclusão e morte dos camponeses (Camacho, 2019b).

É neste contexto que emerge da recriação camponesa a Educação do Campo, como alicerce para a expansão dos processos educativos no campo. Campesinato e Educação do Campo para a corrente campesinista do PQA ressignificam a partir da práxis pedagógica, processo que ocorrerá com a fundamental e necessária participação dos sujeitos a quem a educação se destina,

organizados em seus movimentos socioterritoriais, (Camacho, 2018), sujeitos conscientes da história e geografia que vivenciam e ativos na transformação da realidade deles e por eles.

Contemplando o fortalecimento e a formação do campesino enquanto sujeitos de direitos (Arroyo, 2007) que, ao acessarem os meios que lhes permitam o conhecimento do mundo na sua universalidade e particularidades (Camacho; Fernandes, 2017), possibilitará sua transformação em sujeitos ativos, capazes de intervir na realidade ali existente (Freire, 1981; 1983; 2000; 2001; 2002; 2013), e, ao mesmo tempo, considerando e mantendo os saberes tradicionais e reconhecendo suas características territoriais específicas, que Fernandes (2004, p. 137), entende como o “lugar de vida, de moradia, trabalho, estudo, como lugar seu e que possui identidade cultural própria”.

O PQA defende, portanto, a garantia e necessidade de existência de uma Educação do Campo para a formação e informação do campesino, contribuindo com a luta diária pela sobrevivência e melhor qualidade de vida social. Reconhecendo a existência de um campo em conflito pelo antagonismo de modelos diferentes de desenvolvimento territorial, inclusive no campo da educação, em que o Paradigma da Educação do Campo está alicerçado nas lutas dos movimentos socioterritoriais de caráter revolucionário e com objetivo de suplantar o capital (Camacho, 2014). Em síntese, para Camacho (2014a; 2017), está no Paradigma da Educação do Campo os pressupostos teóricos-políticos-ideológicos-utópicos e defendidos pelo PQA na tendência camponista como instrumento para uma educação revolucionária no meio rural camponês e comunidades tradicionais.

Educação do Campo na práxis pedagógica da Alternância

A história e criação da Pedagogia da Alternância está relacionada às famílias europeias que, diante da ausência de condições para manter os filhos no campo e frequentar uma escola, buscaram alternativas para o acesso à educação

no meio rural. O modelo em alternância escolar foi pensado para atender às necessidades educacionais dos jovens, como na sua profissionalização para o exercício de atividades relacionadas à agricultura, aglutinando elementos necessários para o desenvolvimento social e econômico dos territórios.

Gimonet (2007) afirma que a Alternância como pedagogia foi criada há mais de 70 anos na França e, progressivamente, foi sendo implantado em todos os continentes, com adaptações e ajustes, tendo em vista as características e necessidades de cada país, comunidades e lugar, produzindo diversificações em sua forma de aplicação. Em que se aplica educação relacionada à cultura e as necessidades materiais dos camponeses, como mais um instrumento para qualificar o trabalho e melhorar a qualidade de vida no campo, envolvendo todos os membros da família, como a comunidade e território.

Das experiências de Pedagogia da Alternância desenvolvidas, Gimonet (2007, p. 120) classifica-as em três tipos:

- a) Alternância Justaposta – sucessão dos tempos de trabalho e estudo, mas sem nenhuma ligação entre eles. Ou pode ser considerada como a falsa alternância. Pelo fato de os conteúdos não estabelecerem nenhuma relação ou repercussão sobre o outro.
- b) Alternância Aproximativa – com organização didática que integra os dois tempos da formação. Possibilita a soma de atividades profissionais e de estudo, mas não existe nenhuma integração entre os dois tempos, quer dizer, escola e o contexto socioprofissional.
- c) Alternância Real, também chamada de Alternância Integrativa – não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão em todos os tempos e espaços de ensino, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (grifos nossos).

As experiências foram se espalhando pelo mundo nas diversas modalidades, em países como Itália, Canadá, Brasil e Argentina, além dos continentes da África, Ásia e Oceania. No Brasil, a Pedagogia da Alternância surge em 1969, pela ação do Movimento de Educação Promocional no Espírito Santo

(MEPES), fundando a Escola Família Rural de Alfredo Chaves (EFA Alfredo Chaves) e, posteriormente, a EFA Rio Novo do Sul e a EFA Olivânia. Todas atendendo, prioritariamente, o jovem camponês a fim de promover a elevação do seu nível educacional, cultural, social e econômico (Pessotti, 1978).

Mais recentemente as universidades públicas têm adotado a Alternância como forma de alcançar comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, da Reforma Agrária, dentre outras. Buscam produzir uma educação contextualizada com a realidade do trabalho familiar, na complexidade da vida e na multidimensionalidade de seus territórios, ao estabelecer relações com a terra por meio de seus elementos biofísicos, edafoclimáticos, com também, com o modo de vida, sua cultura, economia, política, entre outros.

No debate proposto neste texto não iremos aprofundar os estudos específicos em uma instituição, mas apresentar a defesa e possibilidade de desenvolvimento de uma educação nos diferentes níveis de ensino, realizada para e pelos sujeitos da terra, por meio de uma pedagogia em que os saberes são construídos dialogicamente e não apresentados de forma pronta. Portanto, servem-se de uma dinâmica criadora com participação coletiva na elaboração das atividades e dos instrumentos de ensino, em que a organização didática, pedagogia do encontro de saberes-fazer da vida estão relacionados com a partilha ‘do pão’ (material) e do conhecimento (imaterial), em que todo saber acumulado é importante.

O diferencial na educação em Alternância está em associar conhecimentos de senso comum, com os empíricos e os científicos, fazendo do tempo-escola instrumento de avaliação somatória dialética/dialógica do conjunto de conhecimentos, em que o convívio coletivo e a pesquisa científica ocorrem de forma compartilhada, como instrumentos de produção com sentido amplo e para a aprendizagem também no coletivo, porém, para seu uso no interior das comunidades. Gifre (1974, p. 49) afirma:

[...] o que tem que se fazer na escola – e com isto, no entanto, não estamos desvalorizando, senão enaltecendo seu papel – é preparar os alunos; despertar suas curiosidades; ajudá-los a tirar todo o proveito possível do que eles adquirem fora dela; objetivar, organizar e integrar seus conhecimentos; e, além de tudo, conviver e dialogar, aprender uns com os outros.

Na Alternância é importante não considera somente a lógica dos conteúdos e a aprendizagem ocorrem na divisão dos estudos em tempos ininterruptos e contínuos de ensino, divididos em tempo escola, tempo casa, e tempo-comunidade, como instância de desenvolvimento local, em que o educando cumpre papel como aprendiz e ao mesmo tempo, exercita sua condição de sujeito transformador da realidade.

Tempo de ensino e de aprendizagens devem funcionar corretamente, articulados e com obrigações bem definidas, programadas, planejadas para os espaços de aprendizagem-formação (escola-família-comunidade), em que ocorra uma “[...] continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades” (Gimonet, 1998, p. 54, tradução nossa), com a utilização dos instrumentos e métodos para seu funcionamento ocorra de forma indispensável, no intuito de produzir ligação que possibilite a interação entre os espaços-tempos, numa continuidade relacional, afetivo e cognitivo, tendo coerência, unidade e integração (Gimonet, 2007).

Nessas condições, podemos relacionar sua amplitude, sua diversidade e a consideração das experiências nas aprendizagens defendida pela Pedagogia da Alternância, ao Construtivismo Sociointeracionista de Vygotsky, em que a formação do conhecimento efetua-se a partir das relações sociais, conectando-a a uma concepção marxista acerca da construção da consciência humana, das relações do ser humano com o seu meio, para suprir suas necessidades de sobrevivência, e da relação estabelecida entre as pessoas (Camacho, 2014).

Alternância que ocorre em três tempos-espacos diferentes e articulados tem o objetivo de fazer a relação dialética entre ação-reflexão-ação, tempos-espacos contínuos e em sequência, em uma unidade para a formação e com

aprendizagem foca na valorização do jovem para a atividade no meio rural. Para além, todo o processo de aprendizagem dar-se-á de forma coletiva entre educandos, pais e comunidade, pela prática diária e com responsabilização de toda uma coletividade, portanto, todos participam e colhem conhecimento deste processo educacional.

Aprendizagem que respeite as experiências acumuladas pelo coletivo na qualificação do aprendiz para atingir a formação integral da pessoa, ambiente escolares como elo entre o saber acumulado pela sociedade e o saber científico, estando os conteúdos, mais práticos e concretos, considerados, primeiramente, aos conteúdos gerais teóricos e mais abstratos.

Desse modo, caracterizada como pedagogia da cooperação e da partilha, na qual a organização das atividades, de técnicas e de instrumentos devem, necessariamente, respeitar os espaços-tempos e experiências familiares, coletivas, profissionais e sociais, junção entre o meio de vida e identidade camponesa (territorial e de classe *sui generis*), sua reprodução material, cultural, econômica e o saber científico na organização e acesso aos dados, disciplinas e pesquisas que unifiquem o conhecimento e saberes em torno de uma coletividade, sendo a Alternância a unidade formadora.

Condições que faz a Pedagogia da Alternância ultrapassar os ambientes escolares e das universidades em suas práticas habituais comuns, conjumina com a proposta defendida pela pedagogia libertadora/freireana, em que a educação dever se estender para além dos muros, pois não há saber e conhecimento verdadeiro que nasçam da prática bancária (Freire, 1981). Corroborando neste sentido, Duffaure (1993, p. 98), assim descreve:

Os muros e as portas das escolas não podem mais representar meios para uma separação e mesmo para um isolamento. Se a função dos muros é de proteger, a das portas consiste essencialmente em evitar-lhes os excessos, sendo ela abertura e não fechamento. A soleira deve ser passada; tanto para que o jovem saia e que o mundo penetre, areje e renove uma atmosfera que pode se tornar muito rapidamente confinada. O papel da instituição educativa, é, sim, de facilitá-la, organizando-a e valorizando-a.

Esse conjunto articulado de práticas inovadoras significa a substituição de uma pedagogia plana, por uma outra que é dialeticamente territorializada no espaço-tempo em que se encontram inserida. Ultrapassando os preceitos estabelecidos nos saberes dos livros didáticos, do docente detentor do conhecimento e da educação formal, entra em cena a vida socioterritorial e o trabalho familiar, com a dimensão educativa das experiências.

O diálogo contínuo de tempos-espacos no processo educativo compreende a diversidade de situações da aprendizagem em que é apresentado para o educando na relação de aprendizagens que envolvem o conhecimento científico, a vivência familiar e social e a experiência prática do fazer social inerente ao ofício do sujeito camponês. Produz uma amplitude das possibilidades de aprendizagens que supera a tradicional forma escolar-acadêmica, trabalhando com a concepção de formação integral da pessoa: acadêmica-social-profissional-geral; e, por fim, a aprendizagem por experiência que, inclusive, antecede a aprendizagem escolar, situa-se na condição de oferecer oportunidades futuras para o ofício do sujeito educando, requer do projeto pedagógico uma amplitude no fazer do processo ensino, exige uma ligação tênue com os demais processos de aprendizagem, tornando o ensino em Alternância bastante complexo Assim divididos:

Tempo-família – é o suporte para educando, deve ser compreendida como a uma das bases da aprendizagem, visto que é dali que vem a cultura do aprendiz, tendo em vista as características familiares culturais, étnicas, sociais, econômicas, profissionais, entre outras, produzindo valores e atitudes singulares para cada um dos aprendizes. O tempo-família é essencial para o êxito da aprendizagem, tendo vista seu papel de referência e refúgio nas incertezas e angústias durante todo o processo no interior da alternância.

Tempo-aprendizagem profissional – como parte da aprendizagem integral, associa-se à aprendizagem geral para a obtenção de uma profissão. Estabelece-se no campo na lógica da aprendizagem de um fazer, possuindo dimensões

econômicas, organizacionais e estatutárias que demandam o exercício de uma profissão. Está impregnada de exigências necessárias, dos deveres, do cumprimento de horários, das relações interpessoais, para ocupar um lugar no mundo do trabalho, prolongado à vida pessoal com seu fazer ocupacional e seus papéis no reconhecimento profissional, seu crescimento como ser ativo e importante para a vida em comunidade. É no tempo-profissional que se transfere os saberes técnicos, tecnológicos, científicos, competências de uma profissão, aptidões, capacidade. É no local que ocorre a articulação entre saberes práticos e teóricos na dimensão material (relação com os objetos), dimensão técnica (saber fazer e habilidades profissionais), dimensão social (ocupar um lugar na sociedade) e dimensão simbólica (ato de compreender o processo histórico de construção da sua profissão).

Tempo-escola – cercado das exigências do mundo da educação, portanto com obrigações educacionais que devem caminhar para o êxito na obtenção da certificação quando da formação profissional, divide-se em diferentes tempos e organização escolar que demandam horas-aula. É o espaço de se aprender o conhecimento teórico e mais abstrato. Na sua forma de se organizar torna-se espaço de trocas e de confrontos, de análise e síntese, de socialização. O tempo-escolar deve estar imbuído de superação da prática e da experiência a partir do estabelecimento de novas aprendizagens, produzindo saberes mais amplos.

Nessas condições, podemos relacionar sua amplitude, sua diversidade e a consideração das experiências nas aprendizagens defendida pela Pedagogia da Alternância, ao Construtivismo Sociointeracionista de Vygotsky, em que a formação do conhecimento efetua-se a partir das relações sociais, conectando-a a uma concepção marxista acerca da construção da consciência humana, das relações do ser humano com o seu meio, para suprir suas necessidades de sobrevivência, e da relação estabelecida entre as pessoas (Camacho, 2014).

Dessa maneira, a Pedagogia da Alternância estabelece o diálogo com a teoria da complexidade (Kolb, 1984), ao ligar, articular, distinguir sem desunir,

associar sem reduzir os campos dos saberes, os campos disciplinares, as naturezas de aprendizagens, num processo integrativo dos saberes. (Gimonet, 2007).

As práticas pedagógicas em Alternância são reconhecidas e possuem amparo na legislação para o desenvolvimento das atividades, como na LDB (1996), que prevê a formação Técnica de Nível Médio e mais recentemente com cursos reconhecidos em nível universitário pelo Ministério da Educação, uma educação profissional-profissionalizante integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e a tecnologia, enquanto forma de sua integração ao mundo do trabalho para a:

- Formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 1986, p. 11).

No caso das escolas comunitárias⁷ secundarista em alternância, são aquelas produzidas pelas organizações civis, a Constituição Federal (1988), título VII, Da Ordem Social, no seu Capítulo II, Da Educação, da Cultura e do Desporto, no seu artigo, na Seção I, da Educação, no Artigo 213 prevê:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

⁷ Instituições comunitárias são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e educandos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; as Instituições confessionais são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas; Instituições filantrópicas são pessoas jurídicas de direito privado que não possuem finalidade lucrativa e promovem assistência educacional à sociedade carente. (Brasil, 1996).

- I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

A Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, que institui o Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), que é regulamentada com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, disciplina o emprego desses recursos:

Art. 8º - § 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

- I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;
- II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento.

Também é reforço no âmbito do orçamento e projetos específicos destinados à educação para o meio rural que tanto escolas comunitárias quanto universidades podem acessar está o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), quem tem o objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas nos diferentes níveis de ensino, para ação e promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos/acampamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior. Enquanto política pública, o Pronera fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Desta forma, o Pronera realiza práticas e reflexões teóricas da Educação do Campo, tendo como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos e todas serem protagonistas da sua história, criando pos-

sibilidades para descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis no processo de reorganização socioterritorial em que vivem.

Por fim, é importante destacar que a Pedagogia da Alternância desenvolvida no Brasil, ao longo dos anos, vem incorporando os preceitos do Paradigma da Educação do Campo e a luta por políticas públicas que garantam direitos da população do campo, incluindo a Educação do/no Campo, enquanto um direito universal. Produziu um processo educativo pensado a partir do lugar, vinculando-se com a cultura, o modo de vida, aos movimentos socioterritoriais e às especificidades socioterritoriais de seus educandos.

Neste contexto, tem acontecido a ampliação e consolidação das experiências de Alternância como estratégia pedagógica e seu reconhecimento como possibilidade educativa no âmbito do Movimento da Educação do Campo em escolas primárias, secundárias, cursos técnicos e universitários, justificando novos estudos sobre essa prática pedagógica, inclusive na condição de política pública de educação e a Pedagogia da Alternância como eixo central de articulação entre estas diferentes experiências.

São parte do processo de conquista dos movimentos socioterritoriais do campo que tem lutado, na contramão da hegemonia, a partir do Movimento Nacional por Uma Educação do Campo, conjuntamente com a CPT, o MST, as organizações indígenas, entre outros, buscando reverter o quadro atual das políticas públicas municipais, estaduais e Federal de educação que desconsideram a Educação do Campo.

Todo este Movimento articulado tem como objetivo a defesa da recriação do campesinato, e é nesta recriação que se ancora a necessidade de uma política de Educação do Campo como parte da defesa dos interesses da agricultura camponesa e que estabelece relações com o Paradigma da Questão Agrária, na busca e defesa de um projeto popular alternativo para o Brasil que inclua a realidade dos territórios camponeses e tradicionais.

Considerações finais

Este texto procurou situar a Questão Agrária e processos que envolvem o desenvolvimento do capitalismo no campo, tendo como recorte e como posicionamento de pesquisa, a análise política sobre o campesinato, refletindo sobre sua territorialidade, modo de vida, trabalho e identidade classe, relacionados ao processo de constituição da Educação do Campo.

As contradições evidenciadas nos embates entre o capital versus o campesinato, manifestam-se em reflexões divergentes sobre a agricultura, a sociedade e o país, ultrapassando os muros invisíveis das universidades, que no interior da academia constitui-se em extensão da luta de classes travada cotidianamente na sociedade, disputa no campo das ideias, tanto entre intelectuais quanto nos movimentos socioterritoriais do campo, entre os paradigmas da questão agrária (PQA) e do capitalismo agrário (PCA).

Quando o PQA argumenta pela recriação camponesa presente nos novos assentamentos, sua postura contra hegemônica, movimentando-se, também, pela defesa da Educação do Campo, que possa articular políticas, formar novos sujeitos intelectuais populares capazes de fortalecer e conduzir os movimentos populares para processos libertários das amarras do capital, contribuindo pela permanência dos camponeses reterritorializados no campo.

Por sua vez o PCA, ao contrário, acredita na transformação do camponês em um agricultor familiar, inserido e aliado do modo de produção capitalista no campo e ao mercado, para tanto, defende uma educação que serve como instrumentos da transformação do status quo, produzindo sujeitos alinhados ao modelo de produção do agronegócio. Reforça a ideia de que os pequenos produtores devem seguir recebendo recursos para o desenvolvimento de sua produção, sobretudo, destinada à alimentação do povo brasileiro, e não ao mercado mundial de commodities.

O PQA concebe o camponês como uma classe *sui generis*, em si e para si, considerando, neste processo, a importância dos movimentos socioterritoriais camponeses para a defesa e existência de seus territórios, bem como sua resistência diante do avanço capitalista no campo.

Os fundamentos da Educação do Campo contribuem com o processo de formação de consciência de classe, contestando o modelo de educação hegemônica e enfrentando o poder da ideologia dominante neoliberal, a partir dos pressupostos da teoria e da prática (práxis) como parte do processo de evolução de uma nova democracia no país, plural e para todos. Permite pensar uma educação fora do contexto urbano, elaborada em torno dos valores de vida e cultura camponesas, capaz de motivar a reflexão/ação da sociedade civil organizada do campo para a conquista de novos territórios. Permite a organização de práticas político-pedagógicas, construídas e desenvolvidas com a participação sociopolítica dos camponeses.

Outrossim, a existência de uma prática de Educação de Alternâncias em escolas e universidades demonstra ser possível que as comunidades e os movimentos populares do campo tornarem-se sujeitos de suas próprias experiências, sobretudo, para que a educação assuma compromisso emancipatório e de formação crítica de seus educandos, conscientes de seu papel na sociedade. Representa, inclusive, a disputa entre o capital/latifúndio e o campesinato, tendo em vista que a realidade da educação que se realiza no campo, quase sempre, é controlada pelo capital a partir dos instrumentos públicos disponíveis (escolas rurais), pelo referencial teórico, pelas práticas pedagógicas reacionárias, pelo currículo e pelo seu projeto político e pedagógico.

As práticas educativas da Educação de Alternância podem ser consideradas uma ruptura com o ensino tradicional dos jovens camponeses. Envolve pressupostos teóricos-metodológicos e práticas pedagógicas relacionadas às necessidades cotidianas e profissionais de seus jovens. A práxis está embebida pelas lutas camponesas de cada localidade de origem do estudante, de sua cultura e do modo de vida, dos saberes-fazeres relacionados à realidade do campo.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos. **Educação do Campo e questão agrária: a práxis pedagógica em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. Leis de Diretrizes da Educação de Base – LDB, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.695**. Institui o Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), Brasília, DF, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (Doutorado em Geografia) - FCT-UNESP, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão; FERNANDES, Bernardo Mançano. Crítica a crítica ao paradigma da educação do campo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 49-73, set./dez. 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGEO. In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – v. II)**. Curitiba: CRV, 2018. v.2, p. 301-340.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo e territórios/territorialidades camponesas: terra, família e trabalho. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019a. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, pp. 38-57, Dossiê – 2019b.

CHAYANOV, Alexander. A teoria dos sistemas econômicos não capitalistas [1924]. In: SILVA, J. G. da; STOLCKE, V. (Org.). **A Questão Agrária** – Weber, Engels, Lênin, Kautsky, Chayanov, Stalin. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAYANOV, Alexander. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

DELGADO, Nelson Giordano. Commodities agrícolas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUFFAURE, André. **Educación, Médio y Alternancia**. Buenos Aires: APEFFA, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, n. 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Lincoln Institute of Land Policy e na Harvard University: debatendo a questão do acesso à terra e conflitos agrários no Brasil. **Seminários**, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese (livre-docência), Presidente Prudente: v. 1, 2013. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/textos-volume1-bmf2013.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da produção do conhecimento na geografia agrária brasileira a partir dos Encontros Nacionais e dos Congressos Brasileiros de Geógrafos. **Revista Terra Livre**, ano 30, v. 2, n. 42, 2014.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIFRE, Francisco Martinell. **La Juventud del silencio; testimonios y experiencias de las Escuelas Familiares Agrarias**. Madri: Majisterio Español. 1974.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In Demol, J., & Pilon, J. (Orgs.). **Alternance, développement personnel et local** (p. 51-66) Paris: Le Harmattan, 1998, p. 51-66.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis-RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GOHN, Maria da Glória. **Uma proposta teórico-metodológica para a análise dos movimentos sociais na América Latina**. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O Novo Rural Brasileiro**. Campinas: IE/UNICAMP, 1999.

KAGEYAMA, Ângela. Desenvolvimento rural: conceito e medida. **Revista CC&T**, v. 21, n. 3, 2004.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

Kolb, David. **Experiential learning**. (Trad,) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984. Disponível em https://www.academia.edu/3432852/Experiential_learning_Experience_as_the_source_of_learning_and_development. Acessado em: 17 mai. 2024.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas).

MARX, Karl; FREDERICH, Engels. Ideologia, pág. 18-20. In: SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamento do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola Família Agrícola: Uma alternativa para o ensino rural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Administração do Sistema Educacional - Fundação Getúlio Vargas, 1978.

SHANIN, Teodor. **La classe incómoda: sociología política del campesinato en una sociedad en desarrollo (Rússia 1910-1923)**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez, 2005.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRI-
NI, João Edmilson (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo:
Expressão Popular, 2008.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO SUDESTE DO BRASIL: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NO FECHAMENTO DA ESCOLA NO CAMPO¹

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Rodrigo Simão Camacho

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-6

Introdução

A escola no campo é essencial para a permanência da população camponesa, pois se constitui em um importante instrumento político e de construção do território e da Educação do Campo. Considerando essa premissa, a escola no campo da Educação do Campo configura-se como o centro de uma complexa realidade e, paradoxalmente, é constantemente ameaçada por processos de fechamentos, mesmo sendo um direito social. Isso ocorre porque a escola no campo pode representar uma ameaça, ao adotar uma perspectiva contrária à da escola adestradora do capital, cuja função principal é desarraigar as especificidades da vida e da história camponesa, introduzindo um modelo pedagógico que domestica ideias e ações.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2000, havia 116.433 escolas nas áre-

¹ Este estudo é parte dos resultados e discussões obtidas na tese de doutorado intitulada “*Territorialização e desterritorialização das escolas no campo do Brasil: uma geografia de conflitos e disputas territoriais*” defendida em janeiro de 2023 na Universidade de Brasília.

as rurais do Brasil. Em 2010, esse número caiu para 79.087 escolas, e, em 2019, a distribuição foi de 54.730 escolas. Uma redução de 54% do número de escolas no campo. Essa drástica diminuição reflete a percepção de que a escola no campo representa uma ameaça à ideologia dominante.

O fechamento das escolas no campo tem sido justificado pela suposta diminuição do número de estudantes do campo, tratando-os meramente como estatísticas e desconsiderando seu direito de acesso à educação próxima de suas residências, sob a alegação de uma relação custo-benefício (Santos, 2017). Contudo, é evidente que a redução no número de estudantes não pode servir como justificativa para o fechamento das escolas no campo no Brasil. Em 1999, havia 7,5 milhões de estudantes matriculados em escolas no campo, número que caiu para cerca de 5,2 milhões em 2019, uma redução de 30,67%. No mesmo período, houve uma redução de mais de 50% no número de escolas no campo, indicando que a redução de estudantes não é proporcional à perda de escolas (INEP, Microdados do Censo Escolar).

Embora apresentemos dados gerais de todo o Brasil, é crucial reconhecer que cada região do país possui realidades diferentes. Portanto, neste estudo, concentramos nossa análise especificamente na região Sudeste, que, apesar de ser considerada a mais desenvolvida economicamente, apresenta o maior número de municípios sem nenhuma escola no campo. Em 1999, a região Sudeste possuía 1.666 municípios, dos quais 356 não tinham escola no campo. Em 2019, o número total de municípios aumentou para 1.668, sendo que 602 não dispunham de unidades escolares no campo (INEP, Microdados do Censo Escolar).

É importante destacar ainda a significativa redução no número de escolas no campo em funcionamento entre 1999 e 2019. Na região Sudeste, o número de escolas no campo caiu de 15.089 em 1999 para 6.445 em 2019, representando uma perda de 57% (INEP, Microdados do Censo Escolar). Para facilitar a compreensão, imagine que, de cada 100 escolas existentes em 1999, 57 deixaram de funcionar em 2019. Como consequência desse processo de redução, mais

da metade dos alunos residentes no campo passaram a frequentar escolas urbanas. Em 2019, dos 1.367.898 alunos residentes no campo, 607.047 estavam em escolas no campo, enquanto 760.851 estavam matriculados em instituições de ensino urbanas (INEP, Microdados do Censo Escolar).

A região Sudeste, embora se destaque tanto nacional quanto internacionalmente por sua dinâmica econômica, tem enfrentado os mesmos impactos e processos de fechamento de escolas no campo que afetam outras partes do país. De fato, esses processos têm sido intensos no Sudeste, onde a eliminação das poucas escolas existentes em territórios rurais representa a desvalorização da cultura, dos saberes, do reconhecimento e da (re)existência dos povos do campo.

Considerando os dados preliminares e as análises iniciais, o objetivo deste estudo é analisar o fechamento das escolas no campo na região Sudeste do Brasil entre o período de 1999-2019, investigando os fatores econômicos, sociais e políticos associados. A intenção é explorar os diversos elementos envolvidos na problemática. Este estudo é fundamental para compreender a interdependência desses aspectos na questão agrária regional. Temos plena consciência de que se trata de uma abordagem proximal, e, por isso, não descartamos outras possibilidades determinantes para o fechamento destas escolas no campo.

A metodologia adotada baseou-se na utilização dos microdados do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP. Foram considerados para a organização dos dados apenas as escolas “ativas” listadas no banco de microdados do INEP no período de 1999 a 2019, seguindo os critérios estabelecidos pelo próprio instituto, que define como ativas aquelas em pleno funcionamento. Além dos dados do INEP, os relatórios anuais da Comissão Pastoral da Terra (CPT) foram essenciais, registrando os conflitos ocorridos no meio rural dos municípios do Brasil.

Devido à extensa área territorial da região Sudeste, foram selecionadas 10 microrregiões com base em dois critérios. O primeiro critério considera as

cinco microrregiões da região Sudeste com o maior número de fechamentos de escolas ao longo do período de 1999 a 2019, analisado esse dado ano a ano. Por exemplo, consideramos os anos consecutivos de 1999 e 2000. As escolas que estavam ativas em 1999, mas não apareciam nos dados de 2000, foram classificadas como fechadas em 2000. Assim, para obter o número total de fechamentos, é feita a somatória considerando todos os anos, visto que uma escola pode fechar mais de uma vez nesse intervalo temporal (1999-2019).

O segundo critério estabelece as cinco microrregiões da região Sudeste com o maior percentual de perda de escolas no campo, calculado com base na diferença entre o número de escolas em funcionamento em 1999 e o número de escolas em funcionamento em 2019. Logo, esse percentual de perda é obtido ao se comparar a quantidade de escolas ativas em cada um desses anos.

O próximo passo foi identificar os conflitos que ocorrem exclusivamente nos municípios das microrregiões selecionadas, conforme relatórios anuais da CPT. Em seguida, investigamos como esses conflitos poderiam estar relacionados à redução de escolas no campo. Para isso, foi essencial realizar uma pesquisa detalhada em reportagens, teses, artigos, dissertações, diários e outros meios de comunicação que abordassem direta ou indiretamente esses conflitos nos municípios das microrregiões selecionadas.

As microrregiões selecionadas estão concentradas no estado de São Paulo, incluindo Fernandópolis, Catanduva, Auriflama, Novo Horizonte e Caraguatatuba. As demais microrregiões selecionadas estão localizadas em Minas Gerais, abrangendo Almenara, Januária, Capelinha, Janaúba e Montes Claros.

O artigo está dividido em duas seções, além desta introdução e das conclusões. Na primeira seção, é apresentada uma reflexão sobre a escola e a Educação do Campo, destacando a importância do protagonismo dos sujeitos do campo em sua construção. Na segunda seção, o foco é direcionado à questão agrária no Sudeste e à realidade da educação no campo nessa região.

A Escola e a Educação do Campo: Desafios e Perspectivas para sua Efetivação

Ter o direito ao acesso à escola é uma conquista recente para o povo brasileiro, especialmente para aqueles que vivem em áreas rurais. Ao refletirmos sobre essa história, percebemos que, por muito tempo, prevaleceu uma ideologia que considerava a alfabetização inútil para quem vivia no campo. A crença era de que aqueles que trabalhavam na terra não precisavam estudar, um argumento que naturalizava a desigualdade social e limitava o acesso à educação formal.

Quando a elite começou a determinar algum nível de instrução, o objetivo era manter seu status quo. Essa concepção, aceita inclusive por aqueles que trabalhavam na terra, reforçava a ideia de que eram pessoas ignorantes e incapazes de ter o conhecimento formal. Esse foi, sem dúvida, um dos fatores que alimentou o processo de expansão do capital no campo, a urbanização acelerada e a consequente expulsão de muitos povos do campo, transformando-os em moradores de periferias, trabalhadores assalariados urbanos e boias-frias.

Diante de uma histórica exclusão dos direitos de acesso à educação, à terra, à assistência médica e jurídica, o sujeito camponês se organizou politicamente para lutar por seus direitos. As Ligas Camponesas, surgidas na década de 1950, foram uma das primeiras e mais importantes experiências políticas, que mais tarde deram origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1984. Este movimento trouxe à tona temas como a reforma agrária e, na década de 1990, destacou a necessidade de uma educação voltada para os anseios e perspectivas dos povos do campo: a Educação do Campo.

A Educação do Campo ganhou maior força a partir da I e da II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizadas em 1998 e 2004, respectivamente. Esses eventos mobilizaram a sociedade e o governo sobre a importância das escolas no campo e que também fossem do campo. Logo,

trata-se de uma educação não apenas local “no” campo, mas “do” campo, pois, como afirmou Caldart (2009), não é “para” e nem mesmo “com”: é dos trabalhadores, a Educação do Campo. “Um ‘do’ que não é dado, mas construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para se tornar parte da dinâmica social e se constituírem como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (Caldart, 2009, p. 42).

Portanto, como já afirmou Camacho (2014), a Educação do Campo não teve origem em um governo, partido ou no Estado, mas sim nos próprios movimentos camponeses. Esses movimentos, constituídos em experiências de luta e de educação popular no campo, foram fundamentais para pressionar o Estado, por meio do MEC, a ouvir suas vozes e reivindicar essa especificidade na política pública educacional no campo. Suas experiências foram essenciais, pois se constituíram em diferentes espaços e momentos, por isso é tão importante não confundir Educação do Campo com a escola do campo. Como já mencionado anteriormente, a Educação do Campo é mais do que uma escola. Ela se constrói em diferentes momentos e espaços, seja em reuniões, festas, manifestações ou no movimento de luta contra o capital ao defender a terra, “mas também reforçamos neste estudo que é preciso sim, pensar a escola, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado às práticas sociais emancipatórias mais radicais” (Caldart, 2009, p. 43).

A escola do campo se propõe a ser emancipatória, ou seja, busca a formação de uma consciência de classe, atuando como instrumento de resistência política e cultural frente à hegemonia do capital. Localizada no campo e sendo do campo, esta escola apresenta possibilidades de construir práticas que promovam a ação-reflexão e a valorização do protagonismo do estudante na produção do conhecimento por meio do trabalho concreto. É fundamental reconhecer que a escola não resolverá todos os problemas, mas é um importante instrumento articulado ao conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que desafiam

o modelo econômico vigente. Dessa forma, os sujeitos podem vislumbrar seu futuro e decidir se desejam permanecer ou sair do campo.

Quando a escola da Educação do Campo se compromete com o território e vida dos povos do campo, na defesa da terra, do trabalho, da cultura e da Reforma Agrária, pela diversidade dos agrossistemas, ela está, conseqüentemente, construindo e fortalecendo um modelo de campo e uma diversidade cultural.

É essencial ainda compreender que, independentemente de estarmos tratando de uma escola “do campo” ou de uma escola “no campo”, ambas representam uma ameaça ao status quo vigente. A escola, por si só, é um instrumento potencializador para a transformação social. Justamente por isso, tanto as escolas situadas no campo quanto aquelas que já avançaram para uma perspectiva também do campo, estão constantemente sob disputa e são frequentemente alvo de políticas de fechamento e precarização.

Assim, essas instituições devem ser defendidas e reivindicadas em estreita colaboração com suas respectivas comunidades, pois constituem uma das principais vias para que os sujeitos possam se libertar dos mecanismos de opressão que visam a manutenção de um campo desprovido de vida, onde prevalecem os lucros e as regras impostas pelo capital. As escolas no campo e do campo são cruciais para a formação de uma consciência crítica e para o fortalecimento da resistência camponesa.

A Questão Agrária do Sudeste do Brasil: Uma Reflexão sobre o Fechamento de Escolas no Campo

A questão agrária constitui um conceito fundamental para a Educação do Campo, devido especialmente à sua natureza de estudo. Ao abordar a questão agrária, somos desafiados a uma discussão que se delineia pela organização do território material do campo e da cidade. No entanto, a questão agrária também se manifesta em territórios imateriais, como nas políticas públicas, nas pautas dos movimentos sociais, nas instituições educacionais (escolas e universida-

des), nos artigos acadêmicos, dissertações, teses, livros e nos veículos de comunicação de massa (Camacho, 2014).

Este estudo concentra-se nas transformações recentes no campo, particularmente impulsionadas pelo movimento do capitalismo globalizado, e nos desafios que essas mudanças impõem às populações do campo. Entre os principais desafios, destaca-se a Educação do Campo, que vem sofrendo constantes processos de fechamento de escolas. Nesta perspectiva, refletir sobre a questão agrária também implica refletir sobre a educação e como ela tem se consolidado no campo. Assim como a questão agrária lida com problemas relacionados ao latifúndio da terra, o fechamento das escolas no campo implica um “latifúndio do saber”. Ambos os fenômenos evidenciam simultaneamente a histórica concentração de riqueza e a expansão da pobreza e da miséria.

Ao apresentar estas considerações iniciais, focalizamos a questão agrária na região Sudeste do Brasil. Girardi (2008) contribui para essa análise ao destacar que esta foi a primeira região a apresentar uma diminuição da população rural, em virtude da modernização da agricultura e intensificação da industrialização. Consequentemente, a população urbana do Sudeste representa mais de 90% da população total da região.

A região Sudeste também é caracterizada pelo legado do colonialismo, do patrimonialismo e das relações de dominação e exploração, que viabilizaram o elevado grau de modernização e “desenvolvimento” observado (Oliveira, 2002). Mas, similarmente a outras regiões do Brasil, a luta pela reforma agrária, a demarcação de terras tradicionais e os direitos associados à terra, incluindo a escola no campo, repercutem de forma intensa no Sudeste.

Portanto, embora o acesso à educação seja um direito, as comunidades camponesas no Sudeste enfrentam uma luta diária para manter as escolas em funcionamento. Essa realidade é evidenciada pela drástica redução no número de escolas no campo, conforme ilustrado no Quadro 01. Entre 1999 e 2019, a região Sudeste passou de 15.089 escolas em funcionamento para 6.445 escolas

no campo, representando uma perda de 57,2% dos estabelecimentos escolares (INEP, Microdados do Censo Escolar).

É importante destacar que essa redução no número de escolas não é proporcional à diminuição do número de estudantes do campo. Em 1999, havia 1.030.470 estudantes matriculados em escolas no campo na região Sudeste, enquanto em 2019 esse número caiu para 607.047, representando uma redução de 40% (INEP, Microdados do Censo Escolar).

Quadro 01 - Escolas no campo em funcionamento (1999 - 2019).

Ano	Sudeste	Brasil
1999	15.089	118.996
2000	14.718	116.433
2001	13.950	112.573
2002	13.241	106.531
2003	12.643	102.371
2004	12.190	99.529
2005	11.601	95.776
2006	11.061	91.437
2007	10.590	87.766
2008	10.334	86.156
2009	9.846	82.704
2010	9.267	79.087
2011	8.906	75.777
2012	8.665	73.657
2013	8.277	70.315
2014	7.915	66.969
2015	7.524	64.130
2016	7.299	62.449
2017	7.031	60.113
2018	6.697	57.001
2019	6.445	54.730

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Dos 1.367.898 alunos residentes no campo em 2019, 607.047 frequentavam as escolas no campo, enquanto 760.851 estavam matriculados em instituições de ensino urbanas (INEP, Microdados do Censo Escolar). Observa-se que o número de alunos que viviam no campo e estudavam na cidade é superior ao número de estudantes que vivem e estudam no campo. Embora haja demanda, as escolas no campo são insuficientes, obrigando muitos estudantes a frequentarem escolas urbanas.

Entre os 607.047 estudantes que viviam e estudavam no campo em 2019, 298.571 dependiam de transporte escolar, uma vez que as escolas estavam distantes de suas residências. Além disso, dos 760.851 alunos que viviam no campo e estudavam na cidade, 202.788 não tinham acesso ao transporte público, sendo obrigados a encontrar outros meios para se deslocarem até a unidade de ensino (INEP, Microdados do Censo Escolar). Em outras palavras, são negadas a esses 202.788 jovens todas as possibilidades de acesso à educação, seja pela eliminação das escolas no campo, seja pela falta de transporte para escolas em comunidades mais distantes ou nas escolas urbanas.

Apesar de a região Sudeste ser reconhecida pelos elevados níveis de sistemas de saúde, educação, lazer e serviços modernos, a realidade no meio rural tem se mostrado bem diferente, marcada pelo alto número de fechamento de escolas. Como consequência, também há cada vez menos escolas no campo, resultando em uma discrepância significativa: em 2019, havia 867 escolas estaduais no campo, 23 escolas federais e 5.555 escolas municipais em funcionamento (INEP, Microdados do Censo Escolar). Isso implica no fato de muitos estudantes do campo não conseguirem concluir a educação básica, pois não têm acesso a todas as séries necessárias. Além disso, inúmeros municípios estão sem nenhuma escola no campo. Em 1999, a região Sudeste tinha 1.666 municípios, dos quais 356 não possuíam escolas no campo. Em 2019, o número de municípios aumentou para 1.668, mas 602 deles não dispunham de unidades escolares no campo (INEP, Microdados do Censo Escolar).

Para investigar e nos aproximar dos fatores associados ao fechamento das escolas no campo na região Sudeste do Brasil, selecionamos 10 microrregiões. Essas 10 microrregiões foram selecionadas por possuírem o maior percentual de perda de escolas no campo. Também consideramos as microrregiões com maior número de fechamentos de escolas.

No Quadro 02, inicialmente identificamos as cinco microrregiões que foram selecionadas por apresentar maior percentual de perda de escolas no campo, todas localizadas no estado de São Paulo. Dessas cinco microrregiões, quatro experimentaram a perda total (100%) de suas escolas no campo. Em Caraguatatuba, ainda há uma presença de escolas no campo, porém com uma redução de 95%, indicando o fechamento da maioria das instituições. Assim, já havia poucas escolas nas microrregiões do estado de São Paulo, e ao longo dos anos elas deixaram de existir.

No Quadro 03, analisamos as microrregiões com o maior número de fechamentos de escolas concentradas principalmente no estado de Minas Gerais. Todas essas microrregiões registraram o fechamento de mais de 200 escolas ao longo do período de 1999 a 2019, o que representa quase o mesmo número de escolas que estavam em funcionamento em 1999. Se não houvesse a reabertura ou a abertura de novas instituições, essas microrregiões estariam praticamente sem escolas.

Quadro 02: percentual de perdas de escolas no campo em microrregiões da região sudeste 1999-2019

Estado	Microrregião	Escolas em 1999	Escolas em 2019	Percentual de perda de escolas no campo
São Paulo	Fernandópolis	6	0	100%
São Paulo	Catanduva	5	0	100%
São Paulo	Auriflama	4	0	100%
São Paulo	Novo Horizonte	2	0	100%
São Paulo	Caraguatatuba	41	2	95%

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Quadro 03: microrregiões que tiveram maior número de fechamentos de na região sudeste 1999- 2019

Estado	Microrregião	Escolas em 1999	Escolas em 2019	Nº de fechamentos
Minas Gerais	Januária	279	74	296
Minas Gerais	Capelinha	376	154	277
Minas Gerais	Janaúba	319	215	271
Minas Gerais	Montes Claros	347	193	260
Minas Gerais	Almenara	302	114	237

Fonte: INEP/MEC

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

A análise dos relatórios da CPT entre 1999 e 2019 revela que os municípios nas microrregiões do estado de São Paulo estiveram envolvidos em uma série de conflitos no meio rural decorrentes principalmente da expansão das lavouras de cana-de-açúcar. De acordo com investigação em estudos de Ficarelli e Ribeiro (2010), essa expansão ocorreu a partir da substituição da monocultura de café, que antes predominava nessa região, mas inclui também o crescente arrendamento de pequenas e médias propriedades. Para muitos agricultores locais, o arrendamento é visto como uma solução de curto prazo para enfrentar dificuldades econômicas agravadas por políticas que historicamente promoveram uma agricultura centralizada e pouco diversificada, Ficarelli e Ribeiro (2010).

O processo de produção da cana-de-açúcar tem sido objeto de estudos que abordam os impactos sociais, como a expulsão de famílias das terras e a dinâmica da migração de trabalhadores para áreas de corte de cana, além dos impactos ambientais, como a degradação do solo, a poluição do ar devido à queima da palha e os efeitos das secas prolongadas. Segundo Hernandez

(2021), uma das alternativas adotadas por fazendas da região para lidar com a seca prolongada tem sido a construção de reservatórios para armazenamento de água. Nas cidades, medida incluem o racionamento de água, aplicação de multas para atividades não essenciais que envolvam o uso de água, além do controle da vazão nas torneiras, estabelecendo limites de consumo de litros por residência.

Enquanto as grandes propriedades estocam água e as cidades adotam as práticas de racionamento, os pequenos produtores não conseguem produzir nas terras, o que contribui para sua saída e para o consequente fechamento das escolas nesses territórios. Segundo Claudinei Ferrari, presidente da Cooperativa de Agricultura Familiar de Fernandópolis (2021), *“aos poucos a agricultura familiar vai sumindo e vão ficando apenas os grandes produtores. [...] A nossa geração, de 40 a 60 anos, vai ficar na roça, porque é o que sabemos fazer”* (ALESSI, 2021, *on-line*).

No Quadro 04, consta o ranking da área plantada em hectares das principais culturas nas microrregiões selecionadas. Observa-se que, entre 1999 e 2019, a produção agrícola tem se concentrado quase exclusivamente na cana-de-açúcar, destacando seu papel predominante na produção agrícola do Sudeste brasileiro ao longo dessas duas décadas. A única microrregião que não verificou esse aumento foi Caraguatatuba. De acordo com os relatórios da CPT, entre 1999 e 2019, essa microrregião tem sido impactada pela construção civil e a proximidade com a área urbana e pelas reservas de conservação, que impedem a reprodução das comunidades.

Quadro 04- Ranking da área plantada em hectare das principais culturas das microrregiões da grande região Sudeste do Brasil.

1999									
Fernandópolis		Catanduva		Auriflama		Novo Horizonte		Caraguatatuba	
Milho	18.400	Cana	70.603	Cana	12.629	Laranja	28.846	Banana	1.155
Laranja	10.643	Laranja	43.104	Milho	10.136	Cana	24.780	-	-
Cana	8.060	Milho	3.280	Feijão	2.702	Milho	8.170	-	-
Algodão	4.160	Limão	1.892	Laranja	2.460	Limão	6.855	-	-
Soja	3.565	Borracha	962	Algodão	1.643	Feijão	1.804	-	-
2019									
Cana	72.820	Cana	127.111	Cana	60.237	Cana	113.236	Banana	213
Borracha	5.180	Laranja	6.692	Soja	3.910	Limão	8.677	Mandioca	42
Laranja	4.798	Limão	2.390	Milho	3.125	Laranja	5.809	Palmito	40
Milho	4.220	Amendoim	2.384	Borracha	1.571	Amendoim	4.500	-	-
Soja	3.140	Borracha	2.284	Banana	784	Milho	2.500	-	-

Fonte: IBGE

Organização: Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Quanto as microrregiões em Minas Gerais, os relatórios da CPT nos encaminham para desafios significativos decorrentes da instalação de hidrelétricas, da violência e da grilagem de terras no campo, além de grandes projetos de irrigação voltados para monocultivos de frutas. Todos esses fatores exerceram influência direta ou indireta na dinâmica de funcionamento das escolas no campo no período de 1999 a 2019.

Ao investigar os conflitos listados nos relatórios da CPT, destacou-se o caso emblemático ocorrido na microrregião de Capelinha (3º posição no ranking de fechamento de escolas do quadro 03). Essa microrregião em específico, enfrentou a expulsão abrupta de mais de 5.000 famílias para dar lugar à construção da represa da Usina Hidrelétrica de Irapé. Esta usina, iniciada em 2002 e concluída em 2006 pela Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), localizada no Vale do Jequitinhonha, resultou na perda de terras e infraestruturas inteiras de comunidades como a quilombola de Porto Corís. Nessa localidade, situada às margens do rio Jequitinhonha, foram perdidas terras, a escola, o cemitério, a igreja e até mesmo a comunicação telefônica (GUIMARÃES, 2003, online).

Outra área afetada com a construção de usinas foi a microrregião de Almenara (5º posição no ranking de fechamentos de escolas, quadro 03). Esta microrregião foi impactada pela Usina Itapebi, iniciada em 1999 e concluída em 2003 no rio Jequitinhonha, na divisa entre Bahia e Minas Gerais. Nos relatórios de conflitos no campo da CPT se destaca Salto da Divisa, município mais impactado da microrregião de Almenara. Salto da Divisa, além de presenciar a construção da usina Itapebi, também sofreu com a criação de uma reserva natural, a Reserva Biológica da Mata Escura, como compensação pelos impactos ambientais. Esta medida acarretou o deslocamento compulsório de muitas famílias, restrições à abertura de novas áreas agrícolas e consequente redução na produção agrícola para os residentes na área adjacente à reserva. Além disso, houve o fechamento de 14 escolas no campo (Zhourri; Zucarelli, 2008, p. 18).

Além dos impactos causados pela Itapebi, também teve os impactos causados pela UHE Irapé, localizada próximo desta.

Além das instalações das hidrelétricas, foi identificado a violência no campo afetar diretamente o funcionamento das escolas no campo nas microrregiões de Minas gerais. A exemplo do marcante massacre de Felisburgo, ocorrido em 2004, na microrregião de Almenara, no qual um grileiro e 15 capangas invadiram o acampamento Terra Prometida, que abrigava aproximadamente 200 famílias. “Cinco agricultores foram assassinados, 12 baleados e inúmeras casas, plantações e vidas ficaram arrasadas. Uma das primeiras coisas que eles fizeram foi atear fogo na escola” (OLIVEIRA, 2017, on-line).

Em 2008, fato semelhante ocorreu no Assentamento Esperança/Santa Rosa, no município de Almenara, mesmo nome da microrregião. Insatisfeito com a desapropriação da propriedade, o dono da fazenda, acompanhado de seus capangas, fez ameaças diretas aos camponeses e destruíram as “estruturas das casas, um prédio escolar recém reformado (LOPES, 2018, p. 78).

Já as microrregiões de Januária, Janaúba e Montes Claros, tríade localizada na mesorregião Norte de Minas Gerais, são marcadas por conflitos decorrentes da instalação de vultosos projetos de irrigação e as respectivas instalação de empresas associadas aos projetos. A partir dos relatórios da CPT, foi identificado em cada uma dessas microrregiões, pelo menos 1 grande projeto que esteve em andamento. Em Januária, com o projeto Jaíba, em Janaúba, o projeto Gorotuba, o projeto Jequitai em Montes Claros.

Com o projeto Jaíba, Gorotuba e Jequitai houve a entrada massiva de empresários interessados em produzir frutas, usando a irrigação de canais o que reverberou na destruição de centenas de milhares de hectares de Mata Seca. Além dos impactos causados ao meio ambiente, há também aqueles que afetaram os pequenos agricultores, influenciados pelo discurso moderno, lucrativo e desenvolvimentista dos projetos. Trata-se, em geral, de pequenos proprietários que se inseriram nos projetos e não conseguiram ou tiveram dificuldade para se

manter no projeto e, conseqüentemente, no território. As dificuldades enfrentadas pelos pequenos agricultores foram diversas e constantes, relacionados ao manuseio do cultivo, informações, beneficiamento, embalagem, transporte, organização, financiamento e canais de distribuição. Tais obstáculos contribuíram para a venda ou arrendamento das terras para os empresários agrícolas (MOURA, 2012).

Em pesquisa realizada por Meira (2017), em comunidades da microrregião de Montes Claros, foi identificado mais de “50 casas fechadas e os alunos abandonando as escolas. Numa delas tinham 300 estudantes e hoje existe metade deles” (MEIRA et al., 2017, p. 2).

O discurso desenvolvimentista e as estatísticas da produção agrícola camuflam os problemas sociais que se intensificaram especialmente após a chegada dos grandes empresários agrícolas associados aos respectivos projetos. Dentre as empresas que adentraram os territórios, temos a OMETTO (especializada na produção de cana-de-açúcar), a BRASNICA (frutas tropicais) e, mais recentemente, a SADA (bioenergia) e a Pomar Brasil (industrialização de poupas de frutas). Portanto, o projeto Jaíba, Gorotuba e Jequitai que antes era de caráter público, passa a adquirir em sua essência uma forte marca da iniciativa privada, tomando rumos que tornam questionável o desenvolvimento por eles proporcionados, uma vez que a riqueza gerada contrasta com as desigualdades, violência e impactos ambientais e sociais, que também são fruto dos projetos. Logo, áreas que eram locais de trabalho, de moradia, de luta, de sonhos e de resistência têm sido apagadas em nome de um certo tipo de “desenvolvimento e modernização”.

Conclusão

A análise dos dados sobre o fechamento das escolas no campo na região Sudeste do Brasil revela uma realidade alarmante e complexa. A redução significativa no número de escolas no campo, em contraste com uma diminuição

menos acentuada no número de estudantes, questiona as justificativas econômicas para esses fechamentos. Fechar escolas no campo não apenas compromete o acesso à educação, mas também afeta negativamente no território camponês e na identidade cultural das comunidades camponesas.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que as comunidades camponesas enfrentam uma série de conflitos, não apenas relacionados à disputa por terra, mas também pelos recursos que ela oferece. Esses conflitos, impulsionados pela dinâmica global do capital, têm impactado significativamente o futuro das escolas no campo, especialmente no Sudeste brasileiro. Dada a complexidade e a profundidade dessas questões, é essencial trazer para debate as análises sobre a redução do número de escolas no campo.

Referências

ALESSI, G. A água secou e a roça perdeu o viço no estado mais rico do Brasil. El país, 20 jul. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho. Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, 2009.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Paradigmas em disputa na Educação do Campo. Tese de doutorado ao programa de pós-graduação em Geografia da UNESP - Presidente Prudente: 2014.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Relatórios dos Conflitos no campo no Brasil (1999-2019). São Paulo: Expressão Popular.

FICARELLI, Thomas Ribeiro de Aquino; RIBEIRO, Helena. Queimadas nos canaviais e perspectivas dos cortadores de cana-de-açúcar em Macatuba, São Paulo. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 48-63, 2010.

GIRARDI, Eduardo Paulon. Atlas da Questão Agrária Brasileira. 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/downloads.htm>. Acesso em dezembro de 2020.

GUIMARÃES, Tiago. FOLHA DE SÃO PAULO. Usina desaloja comunidade quilombola. Publicado em agosto de 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1108200312.htm>. Acesso em dezembro de 2020.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2000 e 2010. Produção agrícola Municipal. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE.

INEP/MEC. Microdados do Censo Escolar 1999 a 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília.

LOPES, Edivaldo Ferreira. Comunidade Cabeceira Do Piabanha, Território De Resistência: “Nossa identidade, parte da gente”. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Estudo Rurais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucur. Diamantina, 2018.

MEIRA, João Gildásio Veloso. Percepção dos moradores do barroco sobre a Desterritorialização causada pela barragem do rio jequitai-mg. 11º FEPEG. 2017

MOURA, Auricharme Cardoso de. Trajetórias, Memórias E Experiências De Trabalhadores Rurais Do Projeto Jaíba/Mg. Encontro regional ANPUH-MG, 2012

OLIVEIRA, W. Massacre de Felisburgo: 13 anos de impunidade. Brasil de Fato, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/01/massacre-de-felisburgo-13-anos-de-impunidade>. Acesso em 26 jan. 2022.

OLIVEIRA, Avelino. Educação e exclusão: uma análise ancorada no pensamento de Karl Marx. Tese apresentada ao programa de pós graduação de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião Leste Goiano: que crime é esse que continua? Dissertação de mestrado, UNB. Brasília, 2017.

ZHOURI, Andréa; ZUCARELLI, Marcos Cristiano. Vozes da Resistência: Mapeando os conflitos ambientais no estado de Minas Gerais. 32º Encontro Anual da ANPOCS GT 4 - Conflitos ambientais, processos de territorialização e identidades sociais Caxambu, 2008.

CAPÍTULO 5

OS DESAFIOS DA DISCIPLINA TERRA-VIDA-TRABALHO NA ESCOLA DO CAMPO EE JOAQUIM VAZ DE OLIVEIRA INSERIDA EM TERRITÓRIO DO AGRONEGÓCIO

Mauro Sergio Almeida de Lima

Rodrigo Simão Camacho

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-7

Introdução

A Escola do Campo deve se desenvolver tendo como ponto de partida os saberes constituídos da realidade dos sujeitos, respeitando os saberes acumulados pela experiência, mas introduzindo novos saberes escolares (técnico-científicos) a partir do contexto histórico da escala local.

As escolas do campo terão na sua Proposta Pedagógica os eixos temáticos: TERRA-VIDA-TRABALHO e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham a enriquecer a formação dos educandos, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade. (art. 4º da Res/SED n. 2.501/2011). (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A escola do campo não é mera reprodutora de conteúdos, sua atuação está centrada no cotidiano de lutas e conquistas dos camponeses, valorizando

o conhecimento historicamente construído e, dessa maneira, valorizando os saberes referentes à vida, ao trabalho e as relações com o ambiente. Neste sentido, as escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul, proporcionam um componente curricular específico TVT (Terra-Vida-Trabalho) para que sejam tratados e discutidos conteúdos que contemplem a vida no campo.

O presente estudo se refere a uma pesquisa que apresenta uma breve discussão sobre o Componente Curricular TVT (Terra -Vida-Trabalho), específica das Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa apresenta uma discussão sobre os espaços em que a Escola do Campo Joaquim Vaz de Oliveira está inserida no distrito de Indápolis-Dourados-MS e os desafios de atuação dos docentes em conformidade com algumas especificidades da Educação do Campo. Também foi analisado o PPP (Plano Político Pedagógico) da unidade escolar e como seus gestores idealizam a escola. A escola está inserida em um território do Agronegócio com docentes do campo e urbanos e em sua paisagem predomina a produção de soja e milho.

Resultado e Discussão

Figura 1 – Vista frontal da EE Joaquim Vaz de Oliveira



Fonte: Autor, 2019.

A Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira (figura 1) contempla um currículo específico de Educação do Campo com a oferta da disciplina TVT em sua estrutura curricular. Está situada no Distrito de Indápolis (mapa 1), distante cerca de 20 quilômetros de Dourados-MS, com aproximadamente três mil habitantes, de acordo com dados do IBGE (2010).

Mapa 1 – Localização do distrito de Indápolis-Dourados/MS



Fonte: Geodourados.com (2022).

A escola Joaquim Vaz de Oliveira foi criada pelo Decreto nº 14.623, de 13 de dezembro de 2016 e passou a funcionar no dia 15/02/2017, a partir da Resolução SED/MS nº 3.206/2016. A escola surgiu a partir de um processo de integralização das antigas escolas Estaduais Dom Bosco e São José, de acordo com o Decreto nº 14.707, de 30 de março de 2017. Em seu Projeto Político Pedagógico (2022) visa:

Promover o desenvolvimento integral do estudante com uma educação de qualidade, priorizando a criatividade no ensino ministrado, com inserção de metodologias e avaliações diversificadas, respeitando os aspectos inerentes à educação do campo. Desenvolver trabalho em equipe, no qual todos os

segmentos da comunidade escolar participem das tomadas de decisões e execução das mesmas de forma cooperativa e respeitosa, contribuindo para uma sociedade igualitária. (p. 2).

Para compreensão de como foi consolidada a Educação do Campo a partir de diversos territórios é importante visualizar a discussão do PQA (Paradigma da Questão Agrária) e PCA (Paradigma do Capitalismo Agrário), apontados por Camacho (2017) como duas vertentes antagônicas. Sendo o PQA “formados por autores que entendem que a questão Agrária é um problema estrutural, logo, somente poderá ser resolvido com a luta contra o capitalismo.”. (p. 4). E o PCA apresentando as relações camponesas “incompatíveis com as relações de mercado capitalista.”. (p. 5), integrando os camponeses plenamente ao capital para maior eficiência produtiva.

A comunidade escolar apresenta, no seu PPP, uma escrita que dialoga com a perspectiva do PQA, no sentido de uma visão de Escola do Campo embasada nos saberes camponeses e na realidade local, enfatizando os aspectos da Educação do Campo. Apontam como um dos objetivos da escola no seu PPP (2020) o “compromisso com os saberes do campo, cultura brasileira e sul mato-grossense, meio ambiente e a sustentabilidade” (p. 2, grifo nosso). Entretanto, quando indicam quais são os estudantes que frequentam a escola, enfatizam, sem críticas, o arrendamento de terras para monocultivo, que é uma realidade nos territórios subordinados dos estudantes camponeses dessa escola. Discorrem em seu PPP (2022) que:

A maioria dos nossos estudantes reside no campo, necessitando de transporte rural para se locomover até a escola, muitos deles moram em região de difícil acesso e, por isso, nos dias chuvosos não conseguem frequentar as aulas, devido os ônibus não conseguirem trafegar pelas estradas. As safras são intercaladas entre a soja e o milho, no final de cada ano, nos meses de outubro e novembro tem-se o plantio da soja e sua colheita se dá nos meses de fevereiro e março do ano seguinte, o plantio do milho se dá na sequência no mês de abril e sua colheita entre os meses de julho e agosto. (p. 4).

Evidenciando-se, assim, os territórios subordinados ao sistema produtivo do agronegócio, sobretudo, por meio de arrendamentos, baseado no

monocultivo de soja e milho e, portanto, direcionando sua interpretação da realidade no campo na perspectiva do PCA. Importante, também, observar o que a comunidade escreve no PPP (2020) sobre os sonhos dos estudantes no que se refere ao futuro profissional:

Alguns trabalham, ainda, com o beneficiamento de cereais, outros são funcionários de usinas ou do pequeno comércio local; dessa forma, a maioria dos estudantes, tem um projeto de vida pautado na continuação de seus estudos; os meninos, geralmente objetivam por cursos relacionados ao agronegócio, pois têm a pretensão de dar continuidade ao trabalho familiar; as meninas, por sua vez, também objetivam continuar os estudos, porém, almejam sair do campo por isso optam por cursos não relacionados a área agrícola. (p. 6, grifo nosso).

É perceptível a visão predominante do PCA no sentido de idealizar o agronegócio como Agricultura Familiar e como única condição de permanência na terra. Os meninos se especializando para dar continuidade nos trabalhos na terra e as meninas estudando para se tornarem profissionais urbanas. Esse movimento é contrário aos ideais da Educação do Campo na percepção do PQA, pois os camponeses possuem uma relação com a terra, a vida e o trabalho e existe a possibilidade de permanência em seus locais de moradia com especificidades camponesas.

Por se tratar de um local com grande presença do agronegócio que subordinam as relações socioterritoriais camponesas, esse sistema consegue introduzir sua ideologia nas escolas a fim de reproduzi-las mesmo tratando-se de uma Escola do Campo em que a comunidade escolar define como visão e missão, em seu PPP, como citado anteriormente, aspectos inerentes à Educação do Campo.

A territorialização do distrito pode ser considerada como sendo muito impactado pelo surgimento da CAND, em que alguns lotes de terras ainda apresentam a padronização da CAND, com cerca de 12 alqueires de terras, porém grande parte já foram incorporados uns aos outros formando uma propriedade maior.

As principais atividades econômicas no distrito de Indápolis são a agricultura com o plantio de soja e milho e a criação de animais: suinocultura,

avicultura e piscicultura. Nesse distrito, há uma valorização muito grande em relação a suas terras pelo fato de ter o foco produtivo no agronegócio e estar localizada próxima a cidade de Dourados, segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul, com fácil escoamento da produção, infraestrutura e demais condições que fortalecem e financiam o agronegócio.

Importante pensar que em uma Educação do Campo emancipatória, na interpretação do movimento da realidade concreta, o conflito é elemento inerente do processo. Para cumprir seus objetivos deve-se ter uma postura crítica ao agronegócio, pois esse é um dos fundamentos da Educação do Campo.

Uma educação para emancipação é aquela que, sem neutralidade, expõe que a sociedade é formada por classes sociais distintas, com interesses antagônicos e com práticas sociais diferenciadas. A práxis educativa transformadora é constituída a partir da conflitualidade existente na sociedade capitalista devido à apropriação desigual material e imaterial feita pelas classes sociais dominantes. Significa construir uma prática educativa a partir da realidade cotidiana dos sujeitos das classes subalternas, com base nas suas necessidades e vontades. Fornecendo as condições fundamentais para a ação das classes/grupos sociais subalternos a fim de romper com as relações de dominação, exploração e exclusão que caracterizam o modo de produção capitalista em suas escalas locais e globais. (CAMACHO, 2014, p. 407).

Não há como romantizar o discurso quando houver a necessidade de uma discussão referente à agroecologia, ou até mesmo na discussão da conservação e preservação dos solos. Se retiramos os conflitos territoriais, negamos a origem da Educação do Campo, que foi gerada nas disputas territoriais da classe camponesa com o latifúndio-capital. O sistema educacional que o sistema capitalista preza é aquele que nega o conflito e auxilia na reprodução do seu sistema material-imaterial hegemônico.

O conflito e a subalternidade ao agronegócio são partes inerentes da realidade local camponesa. Poucas propriedades ainda apresentam formas de produção camponesa, com hortas agroecológicas, criação de gado para bacia leiteira, fabricação de derivados do leite, pequenas plantações para subsistência (autoconsumo) e venda de excedentes. A dinâmica da realidade territorial

concreta que se apresenta, como já apontamos, a partir do debate com autores do PQA, é que existem diferenças sociais de classe entre os produtores locais e, isso, configura em uma possibilidade de conflitos de interesse e, concomitantemente, de disputas territoriais, pois a tendência expansionista do capital rentista é a de que, sem resistência coletiva, proprietários dos maiores estabelecimentos comprem os menores, levando à desterritorialização de uma parcela das relações sociais camponesas ao longo do tempo.

Os estudantes atendidos pela EE Joaquim Vaz de Oliveira são oriundos do distrito, das propriedades locais e, alguns, do distrito de Vila São Pedro, que está situado cerca de dez quilômetros de distância de Indápolis. Um dos desafios enfrentados pela escola também é a busca desses estudantes pelo transporte escolar, uma vez que o poder público prefere enviar os estudantes para a cidade ou enviar todos para uma escola só, centralizada, seja EE Presidente Getúlio Vargas de Vila Vargas ou EE Joaquim Vaz de Oliveira, dividindo as linhas de transportes.

A escola tem 792 alunos, sendo 443 do ensino fundamental e 188 estudantes do ensino médio, além de 161 de EJA (PPP, 2020).

Figura 02 – Vista lateral da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira



Fonte: Autor, 2019.

A escola se denomina Joaquim Vaz de Oliveira em homenagem a um morador pioneiro do distrito com o mesmo nome da escola, e segundo consta no PPP (2020), está construída em um local que pertenceu a essa pessoa ao qual foi doado por um deputado estadual de Mato Grosso do Sul, proprietário da área rural onde a escola está inserida, que é um pedaço de suas terras ao lado do distrito (figura 10). Sendo que em seu PPP (2020) descreve-se a doação assim:

A Escola recebeu esse nome porque Luiz Amaro de Oliveira, neto do agricultor, vendeu as terras, nas quais, hoje encontra-se esta instituição de ensino ao Deputado Estadual José Teixeira, que pretendia doá-las para a construção desta unidade escolar, cumprindo, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, a promessa feita à Luiz Amaro de nomear a instituição em homenagem ao seu avô. (p. 3).

Fica evidente a predominância da produção capitalista do agronegócio, a partir da figura 2, quando o monocultivo da soja está nos dias que antecedem a colheita, período em que as plantas estão altas e verdes. A paisagem apresenta uma contradição, uma Escola do Campo que deve valorizar e auxiliar na construção de formas de reprodução da produção camponesa envolta e inserida dentro de um território vasto e coberto pelo monocultivo da soja e que pode ser impactada pelo agrotóxico todas as vezes que pulverizam a lavoura.

A disciplina TVT, em seu referencial curricular, aponta que a Escola do Campo deve favorecer espaços para projetos dentro da sala de aula e fora dela. Neste sentido, um ponto de atenção no território da escola em Indápolis é a inexistência de um espaço para projetos que fortaleçam a Educação do Campo, sendo todo o espaço coberto por gramas e calçadas.

Em um diálogo com a professora de TVT em 2019, NM, filha de assentados da Reforma Agrária, a mesma ressalta a importância de sua formação em Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) pela UFGD que subsidia sua atuação dentro da sala de aula, mesmo estando atuando em um espaço em que o agronegócio predomina em suas ações e territorialidades.

De acordo com a professora, “é muito importante e desafiador apresentar conceitos de agroecologia em um espaço de Escola do Campo em que poucos alunos compreendem ou ouviram falar do tema”.

Isso demonstra que a Educação do Campo é um território imaterial em disputa, condicionada por uma diferenciação da realidade concreta entre os territórios camponeses onde estão as Escolas do Campo, logo, há diferenças nas suas formas de organização, produção, territorialidades predominantes, subalternidades, formas de resistência ao capital, disputas territoriais etc. No caso de Indápolis, apresenta-se uma grande tendência à territorialidade do agronegócio, facilmente observada a partir da foto da escola e, também, da paisagem predominante em todo percurso de chegada até a escola.

No diálogo com a professora NM, formada pela LEDUC/UFGD, fica evidente a importância da formação direcionada à Educação do Campo, mesmo que as escolas do campo estejam em territórios diferenciados, os professores tem a percepção de elementos importantes para atuação, segundo ela: “quando comecei a ministrar aulas na escola Joaquim Vaz de Oliveira na disciplina TVT, percebi que era uma escola diferente das que estão inseridas em assentamentos rurais, a disciplina contribui muito para que conceitos do campo sejam estudados”.

Sendo assim, há necessidade de se adequar o debate do TVT a cada realidade territorial concreta em que o docente for atuar, e a formação específica desses docentes na LEDUC/FAIND/UFGD, permite pensar a adequação das práticas docentes a cada realidade.

A professora SP, também, atua com aulas de TVT nos anos iniciais da escola, e em sua fala “é muito legal demonstrar aos pequenos a importância de alimentação saudável, de onde surge a alimentação e valorizar a produção camponesa logo no início da aprendizagem”. A professora possui especificidades para atuação com um curso de Especialização em Educação do Campo ofertado

pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e, também, tem uma ligação direta com o tema pelo fato de seus pais também serem assentados.

A professora também discorre que é importante ministrar “nos anos iniciais a disciplina TVT e, apesar de não termos espaços externos, faço experimentos em sala de aula, como germinação de sementes, que chama muita a atenção dos alunos, eles se empolgam, e é o momento de falar sobre a Agroecologia com eles”. Ela segue discorrendo que “fiz um projeto de plantas medicinais com os alunos, sobre os princípios ativos das plantas, e foi muito positivo o resultado, eles se surpreendiam com a utilidade das plantas”.

Uma das orientações do TVT que configura um avanço para a consolidação da Educação do Campo é a utilização das plantas medicinais e seus princípios ativos. Um dos limites é não poder ministrar os conteúdos de acordo com o proposto pela formação das professoras, pois pode sofrer retaliações ao contrapor o Agronegócio com a produção camponesa, bem como, há uma dificuldade em desconstruir a ideia da necessidade da utilização de agrotóxicos, pois para os moradores locais, é algo naturalizado.

Um fato interessante a ser mencionado é a junção das duas escolas do campo que havia no distrito de Indápolis, a Escola Estadual Dom Bosco e a Escola Estadual São José, que ao se fundirem resultaram na escola pesquisada, a EE Joaquim Vaz de Oliveira.

A diretora da escola MA, em um diálogo nas dependências da escola em 2019, aponta que “foi muito importante a junção das escolas em um prédio maior e novo que pode acolher todos os estudantes da região.

As antigas escolas Dom Bosco e São José, originaram-se: a primeira através dos padres da Missão Salesiana na década de 60, e sua criação aconteceu através do Decreto n. 2.177 de 26 de agosto de 1974, com a denominação de Escola Estadual de 1º grau Dom Bosco, e a segunda funcionava desde 1955 e era chamada de Escola Rural Mista de “Serraria”, através do decreto n. 987 de 19/09/1960 foi criada com o nome de Escolas Reunidas de São José, conforme Diário Oficial n. 13.845 de 29/09/1960. No ano de 2017 extinguem-se as Escolas Dom Bosco e São José, integralizadas na nova escola que tem por nome Joaquim Vaz de Oliveira. (PPP, 2020).

A gestora também discorreu que “a disciplina TVT ficou comprometida devido ao espaço da escola estar todo gramado e em desnível”. A diretora segue apontando que “tentamos fazer uma horta para o TVT, mas na primeira chuva forte, o espaço ficou alagado e comprometido, temos que encontrar outros espaços.”

Conclusão

Um avanço importante do TVT na escola é a valorização das professoras com especificidades que conseguiram ministrar suas aulas propondo projetos interdisciplinares, porém, com a necessidade de processo seletivo para ministrar o TVT em 2020, mudou-se o quadro de professores, apontando um retrocesso no processo, pois a classificação quantitativa do professor foi mais valorizada que a especificidade do mesmo.

O território em que a escola está inserida é dominado pela paisagem do agronegócio com monocultivos de soja e milho que influencia também o PPP da escola, porém, o fato da escola estar atuando como modalidade do campo é um avanço importante, pois a disciplina TVT pode ser o diferencial positivo para que os conceitos da Educação do Campo estejam sempre presente nas ações e discussões locais.

O componente curricular TVT é considerado um avanço por ter sido construído a partir de discussões entre a comunidade do campo e a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, evidenciando um diálogo positivo entre as partes. Porém, existem vários desafios ainda a serem superados e pesquisados. Neste artigo elencamos alguns desafios encontrados em uma escola do campo e deixamos material para posteriores discussões para que a Educação do Campo caminhe sempre para a emancipação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional: Por Uma Educação do Campo, 2004.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital**. Educ. Soc.[online]. 2017, vol.38, n.140, p.649-670.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agrária na segunda fase neoliberal no Brasil**. Núcleo de Estudos Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, NERA. Presidente Prudente, SP, janeiro de 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular TVT**, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. PPP (Plano Político Pedagógico), 2022. EE Joaquim Vaz de Oliveira. Disponível em: www.sed.ms.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2023.

CAPÍTULO 6

HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA BREVE REFLEXÃO

Ivone de Oliveira Carvalho

Rodrigo Simão Camacho

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-8

Introdução

Este capítulo aborda uma discussão teórica sobre a gênese da Educação do Campo, considerando o contexto histórico-geográfico e os pressupostos teórico-metodológicos. Apresentamos uma nova concepção que se contrapõe à então Educação Rural e busca, além da educação universal, promover a construção de autonomia e o respeito às identidades territoriais dos povos do campo.

Deste modo, o capítulo explora a história de luta por uma Educação do Campo que prioriza uma prática pedagógica que leva em consideração o contexto dos sujeitos do campo, incluindo sua cultura, a maneira como se relacionam com o tempo, o espaço e o meio ambiente, seu modo de viver e suas relações com o trabalho e o território.

Nesse contexto nossa reflexão se baseou nos autores como: Pacheco et al. (2014); Caldart (2010, 2012); Kolling, Néry e Molina (1999); Camacho (2018, 2020); Camacho e Vieira (2021); Fernandes, Caldart e Cerioli (2004); Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Molina e Freitas (2011); Molina e Jesus (2004) e Sou-

za (2010) que destacam em suas obras a necessidade de se buscar uma Educação do Campo que atenda os povos do campo e suas especificidades. Também, fizemos uma análise documental baseada em Brasil (1996, 2001, 2002, 2010) e ENERA (1997).

Histórico e Conceituação da Educação do Campo

Nesse sentido, Pacheco et al. (2014) ressaltam que, por muito tempo, os povos do campo foram esquecidos, principalmente devido à falta de compromisso das políticas públicas referentes à educação rural. Durante grande parte da história brasileira, a Educação do Campo esteve marcada pelo preconceito, abandono, estigma de atraso e pela falta de reconhecimento e valorização dos educadores, além do desconhecimento da vida, da cultura, dos saberes e da identidade dos homens e mulheres do campo.

Sendo assim, por muitas décadas, as escolas rurais estiveram reféns do modelo de educação urbana, o que trouxe uma série de problemas. Essa imposição do modelo urbano para a educação rural resultou em uma abordagem inadequada para as necessidades e realidades específicas dos estudantes do campo. A falta de adaptação ao contexto local gerou desafios significativos, como a desconexão com a realidade cultural e econômica da vida rural, o que comprometeu a eficácia do ensino e aprendizagem, perpetuando desigualdades e dificultando o desenvolvimento de uma educação que realmente atendesse às especificidades da vida no campo.

Esse modelo contribuiu para a criação de estigmas, estereótipos e preconceitos aos moradores do campo, levando-os a um processo de desvalorização, um sentimento de inferioridade em relação aos que vivem na cidade. Assim era fundamentada uma carência de conhecimentos dentro de seus espaços vividos, pois os currículos da Educação do Campo eram quase sempre pautados nos moldes do ensino urbano, e assim fragmentados, pois até pouco tempo as políticas públicas foram voltadas para uma pequena parcela da população economicamente privilegiada, ficando as populações do campo à mercê de políticas que não lhe garantiam direitos à educação de qualidade (Pacheco et al., 2014, p.21).

Para compreender o cenário da Educação Básica do Campo, é fundamental reconhecer que ela sempre esteve vinculada à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil, como os sertões, o interior, e os rincões. Diante da diversidade de projetos e iniciativas voltadas para a educação rural, é necessário investigar os elementos, eventos, processos e movimentos que contribuíram para a formação dessa realidade (Caldart, 2012). Essa análise permite entender às demandas e desafios específicos das comunidades rurais, refletindo a intersecção entre a educação e os direitos humanos em contextos de desigualdade e marginalização.

Com isso, a Educação Básica do Campo surge como resposta à dicotomia que prevalece entre campo e cidade, a qual provoca desigualdades e exclusões. Essa divisão acentua as disparidades no acesso e na qualidade da educação, com as escolas rurais frequentemente enfrentando desafios específicos, como a falta de recursos e de currículos adequados às realidades locais.

Para pensar a vida no campo, é preciso pensar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas à lógica do capital. No campo, esse processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades, esse processo tem implicado maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores (Kolling; Néry; Molina, 1999, p. 19).

A complexa interação entre o desenvolvimento capitalista e suas consequências para o campo e a cidade no Brasil, revela um cenário de desigualdade e exclusão crescente. A análise dos três elementos centrais — desenvolvimento desigual, processo excludente e coexistência de relações sociais de produção — fornece uma visão crítica da dinâmica que exacerba a concentração de

propriedade e renda no campo, enquanto alimenta problemas urbanos como desemprego e violência.

Nesse sentido, a Educação do Campo não luta apenas por um processo de escolarização, mas também contra as forças produtivas resultantes do capitalismo que atuam no campo. Isso implica, evidentemente, uma luta contra o próprio Estado, que vê o campo como um processo em extinção, como destacam Kolling, Néry e Molina (1999, p. 20):

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro dessa lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas.

Nesta concepção, percebe-se que os camponeses estão em processo de desterritorialização¹, o que gera uma preocupação crescente em relação a essa população. Esse sentimento tem ganhado força por meio da organização dos movimentos socioterritoriais no campo, que estão dispostos a resistir contra essa lógica, conforme enfatiza Carmo et al. (2016, p. 155).

A resistência desta população, a partir do que vem sendo teorizado por cientistas sobre a eliminação do campesinato, torna-se ainda mais emblemática, em virtude de que suas lutas ganham uma tarefa dupla pela afirmação enquanto classe que existe formada por diversos sujeitos e mesmo com o processo de migração campo-cidade não significa o fim do campesinato. Acreditar e se submeter a essa lógica é aceitar a imposição de um modelo econômico que trata o ser humano apenas como coisa que se elimina a qualquer tempo.

A resistência da população campesina, diante das teorias que preveem a eliminação do campesinato, destaca-se pelas suas lutas que se tornam ainda mais significativas por sua dupla tarefa: afirmar a existência de uma classe di-

¹ Entendemos a desterritorialização como o processo pelo qual se destrói o território e a reterritorialização como o movimento de reconstrução do território (Deleuze; Guatarri *apud* Haesbaert, 2009, p. 127).

versificada e enfrentar a narrativa que considera o processo de migração campo-cidade como o fim do campesinato. Essa resistência é crucial, pois desafia a imposição de um modelo econômico que trata o ser humano como um recurso descartável. Nesse contexto, conforme Oliveira (2013): “a Educação do Campo se configura numa educação com interesses do campesinato, numa pedagogia do oprimido/libertadora [...]”.

Neste contexto, destacamos que os pressupostos da Educação do Campo estão diretamente relacionados ao que Kolling, Cerioli e Caldart (2002) defendem:

[...] sem reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios [...]. Compreender que estes diferentes grupos humanos que vivem no campo têm história, cultura, identidade, lutas comuns e lutas específicas [...]. Mas, que todos têm direitos sociais e humanos que devem ser respeitados, legitimados, atendidos (p. 88).

Também, no que diz respeito à construção contínua da Educação do Campo, expressa-se nos documentos produzidos pelo movimento nacional da Educação do Campo, por isso, devemos analisar o conteúdo de cada documento.

Nessa primeira parte, a análise concentra-se nos documentos produzidos pelo *1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA) de 1997, que marcou uma fase de conquistas significativas para o movimento nacional da Educação do Campo. Esses documentos não apenas refletem os avanços obtidos até então, mas também delineiam as diretrizes e demandas que ajudaram a consolidar a Educação do Campo como uma área legítima e prioritária dentro do sistema educacional brasileiro. A importância desses documentos reside em sua capacidade de articular as necessidades específicas dos educadores e das comunidades rurais, promovendo uma educação que se alinha mais estreitamente com a realidade e as aspirações dos camponeses.

Assim, observa-se no manifesto do *1º ENERA* (1997) uma primeira proposta objetiva de política educacional no campo, especialmente nas áreas de reforma agrária. Proposta que se articula a um projeto de desenvolvimento

do campo e do país contraposta a um projeto neoliberal existente. Dessa forma, o documento manifesto do 1º ENERA afirma que:

1. Esta conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.
1. Formar Educadoras e Educadores do Campo.
2. A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as suas escolas.
3. A escola que forma as educadoras/educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.
4. Envolver as Comunidades nesse processo.
5. A escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais (ENERA, 1998).

A partir de uma análise mais específica, observa-se que a expressão “Educação do Campo” surgiu inicialmente sob a denominação “Educação Básica do Campo”. Isso ocorreu durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. A mudança para Educação do Campo ocorreu a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, e foi posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012).

Entretanto, nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, foram apresentados argumentos que fundamentaram o novo termo, que se propunha como um contraponto àquilo que no Brasil era denominado Educação Rural, tanto em forma quanto em conteúdo.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se

discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 26).

Concordando com Caldart (2010), Molina e Freitas (2011) destacam subsídios que podem fundamentar as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo. Deste modo, é essencial trabalhar na construção da identidade da escola do campo, garantindo que ela reflita e valorize as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais. A consolidação dessa identidade é crucial para promover uma educação que seja verdadeiramente relevante e inclusiva, respondendo às necessidades e desafios únicos enfrentados pelos estudantes do campo. Além disso, uma identidade sólida contribui para fortalecer o sentido de pertencimento e engajamento dos estudantes e educadores, essencial para o sucesso das práticas pedagógicas.

As conferências e fóruns “Por uma Educação Básica do Campo”, realizados desde a década de 1990 até os dias atuais, tornaram-se espaços de produção de conhecimento e articulação de saberes. Esses eventos ressaltam a importância da participação camponesa na construção de um ideário político-pedagógico e na formulação de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a Educação do Campo.

Para responder às demandas dos movimentos socioterritoriais do campo, que desde o final da década de 1990 eram debatidas no Conselho Nacional de Educação (CNE), surgiram, no contexto educacional da década seguinte, o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Além disso, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003 (Caldart, 2012).

Conforme o parágrafo único, Art. 2º das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002):

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Entretanto deve se reconhecer a contribuição que a escola do campo pode trazer ao processo mais amplo de transformação social. E, assim, é importante que a escola esteja aberta à reflexão a construção e a vivência de práticas educativas que fortaleçam os processos de transformação e emancipação, em sintonia com os interesses dos povos do campo (Meneses, 2014).

Entretanto, é importante reconhecer a contribuição que a escola do campo pode oferecer ao processo mais amplo de transformação social. Assim, a escola deve estar aberta à reflexão, à construção e à vivência de práticas educativas que fortaleçam os processos de transformação e emancipação, alinhando-se com os interesses dos povos do campo (Meneses, 2014).

Por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), que foram o primeiro instrumento legal/oficial na história da educação brasileira a se ocupar da orientação e organização das escolas do campo, é destacado, na primeira página, que: “O campo, nesse sentido, mais que perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001, p. 1). Este documento representa um avanço significativo para a Educação do Campo. Fernandes, Caldart e Cerioli (2004, p. 176) explicam a importância desse instrumento legal:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços

pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democrática.

Deste modo, a Educação do Campo, de acordo com Pacheco et al. (2014), é uma política que, apesar das lutas e desafios, vem se concretizando cada vez mais e ganhando visibilidade em diferentes espaços de discussão no Brasil. Por ser formulada através de uma ação conjunta entre governo e sociedade civil organizada, caracteriza-se como um resgate de uma dívida histórica do Estado para com os sujeitos do campo, que tiveram seu direito à educação, saúde e outros direitos sociais negados.

Nesta direção, citaremos o Decreto Presidencial nº 7.352 (2010), que destaca a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e delibera.

- I- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Sendo assim, o PRONERA surgiu estrategicamente para avançar na qualidade da Educação do Campo, como uma política voltada para suprir as desigualdades no acesso e permanência na escola. A população do campo passa a integrar a estratégia nacional para a melhoria da qualidade do ensino. Em outras palavras, “o que se busca não é somente a igualdade de acesso ‘tolerada’ pelos liberais, mas fundamentalmente a igualdade de resultados” (Molina, 2008, p. 28).

Entretanto, na busca pela qualidade do ensino oferecido nas escolas do campo foram criadas legislações que atendessem as necessidades da Educação do Campo. A principal delas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que em seu Artigo 5º ressalta que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

Neste sentido, esta dissertação enfatiza que a prática pedagógica para o campo precisa ser contextualizada por meio de um processo formativo específico para atuar nesse ambiente. Assim, é fundamental formar educadores que possam priorizar, em suas práticas pedagógicas, o contexto da realidade do campo.

Segundo Morigi (2003), a Educação do Campo é aquela que assume a identidade do campesinato e está comprometida com um projeto político-pedagógico voltado para as causas, desafios, sonhos, história e cultura daqueles que vivem e atuam no campo. Dessa forma, sua finalidade é promover mudanças no conteúdo e na forma de funcionamento da educação, sem perder de vista o ser humano e seu papel no processo de formação e construção da sociedade.

Partindo dessa compreensão, de acordo com o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, que deve ser complementada,

em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, ajustada às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Nesse sentido, ao abordar aspectos regionais e locais, a Educação do Campo busca refletir sobre as formas de produção, compreensão e preservação do meio ambiente, aliadas à produção agrícola, à pecuária e a outras atividades produtivas. Dessa forma, promove a formação de sujeitos críticos que se engajam com sua realidade e que, a partir dessa compreensão, identificam possibilidades para produzir e viver no campo e, conseqüentemente, no mundo (Ziech, 2017).

Assim, no contexto da construção de saberes e autonomia na Educação do Campo, Camacho (2018) argumenta que é necessário articular os conteúdos que tragam a realidade dos estudantes para a sala de aula, incluindo seu histórico de lutas pela conquista da terra, no caso dos camponeses assentados. Essa abordagem visa valorizar o modo de vida dos estudantes e reconhecer suas experiências e conquistas.

Assim, ainda de acordo com Camacho (2020), a escola precisa estar vinculada a uma proposta que resulte da participação da comunidade local, dos movimentos socioterritoriais e do sistema de ensino formal. Da mesma forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatizam que:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 22).

Esse parágrafo único destaca que a identidade da escola do campo é profundamente ligada à sua realidade específica, considerando o tempo e os conhecimentos dos estudantes, bem como a memória coletiva e a rede de ciência

e tecnologia disponíveis. Além disso, ressalta a importância dos movimentos socioterritoriais na promoção de soluções que melhorem a qualidade de vida coletiva no país. Em resumo, a identidade da escola do campo é moldada por sua conexão com a realidade local e o engajamento com a sociedade e seus desafios.

Nessa concepção, haverá a possibilidade de construção de uma identidade territorial e de classe camponesa, essencial para a produção e reprodução dos territórios camponeses, direcionando a construção de saberes e a autonomia nas escolas do campo.

É impossível falar sobre a origem da Educação do Campo sem mencionar o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Conforme Caldart (2004), a história do MST revela que o movimento desempenhou um papel fundamental na ocupação das escolas. Tudo começou com as famílias sem-terra que se mobilizaram e continuam se mobilizando até hoje pelo direito à educação, buscando uma escola que faça a diferença e tenha um verdadeiro sentido em suas vidas, tanto no presente quanto no futuro.

Dessa forma, de acordo com a autora, as primeiras a iniciar a mobilização, no início da década de 1980, foram as mães e professoras. Posteriormente, os pais e algumas lideranças do Movimento também se engajaram. Aos poucos, as crianças passaram a desempenhar um papel importante, às vezes até assumindo a liderança nas ações necessárias para garantir sua própria escola, tanto nos assentamentos já conquistados quanto nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com a educação escolar no MST.

A Educação do Campo tem sido concebida como um projeto de educação voltado para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, desenvolvido a partir da perspectiva dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações (Caldart, 2004).

Dessa forma, quando se pergunta o que é a Educação do Campo, pode-se dizer que é um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos

trabalhadores do campo e suas organizações. Ela busca discutir uma política educacional que abranja os interesses sociais das comunidades camponesas e proponha uma política pedagógica voltada para os interesses sociais, políticos e culturais desse grupo social, neste caso, os camponeses.

Para Bergamasco (2013), o princípio da Educação do Campo é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e da sua própria identidade. Assim, sua essência pedagógica e metodológica deve ser específica para as pessoas do campo em seu contexto cultural, sem abrir mão da pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Molina e Jesus (2004) enfatizam que a Educação do Campo visa fundamentar-se na construção de um paradigma contra-hegemônico, com o objetivo de produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções. Em outras palavras, busca-se desenvolver conceitos, modos de ver e ideias que conformem uma interpretação e uma posição crítica em relação à realidade, marcada pela relação entre campo e educação.

Para Souza (2010), a essência da Educação do Campo reside na busca por uma política pública baseada na realidade dos trabalhadores e na complexidade do campo brasileiro, que é um espaço de confrontos e lutas sociais. Nesse contexto, a Educação do Campo:

1. Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em disputa dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala.
1. Tem o homem e a mulher como sujeitos da história e da escola.
2. Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista.
3. Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais.
4. Movimentos sociais indagam a gestão do processo pedagógico.
5. Constituição de uma esfera pública (governo e sociedade civil) para a definição de políticas públicas de educação do campo.
6. Articulada a um projeto de campo e de país.
7. Valorização do trabalho, cultura, educação e identidade.
8. Produção coletiva do conhecimento.

9. Preocupação com a formação humana. Educação do campo não se resume a educação escolar
10. Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e aos coletivos de pesquisas nas universidades;
11. Movimentos sociais e coletivos nacionais de povos do campo exercem papel propositivo e de controle social, bem como são fundamentais na execução das políticas públicas (Souza, 2010, p. 144-145).

Como se observa, a luta do movimento pela Educação do Campo é muito ampla e vai além das preocupações com o direito às Políticas Educacionais. Ela também visa garantir a própria existência das populações do campo, incluindo suas atividades produtivas e organização social. Dessa forma, uma das principais lutas dos movimentos socioterritoriais do campo tem sido mudar a ideia de que o espaço rural é apenas um local para a produção de bens econômicos voltados para o capital (Carmo et al., 2016).

Nessa direção, a escola do campo ainda precisa se respaldar nas reivindicações dos movimentos socioterritoriais dos povos do campo. Esse processo histórico vem ocorrendo desde os anos 1990, buscando uma educação que atenda às suas necessidades formativas—uma educação do e no campo, garantida por lei e efetivada na prática. Nesse sentido, a Educação do Campo deve estar diretamente relacionada a um projeto de transformação da sociedade, refletido na luta pela Reforma Agrária (Koling; Cerioli; Caldart, 2002).

A construção de saberes e a promoção da autonomia nas escolas do campo estão profundamente entrelaçadas com a dinâmica educativa oriunda das práticas pedagógicas que emergem da luta sociopolítica pela conquista e resistência na terra e no território. Este contexto específico demanda que a Educação no Campo vá além dos métodos tradicionais de ensino, incorporando as experiências e os desafios enfrentados pelos estudantes e suas comunidades.

As práticas pedagógicas devem refletir a realidade e as lutas das populações do campo, integrando o conhecimento local com os conteúdos curricula-

res. Dessa forma, a Escola do Campo não é apenas um local de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também um espaço de construção de identidade e de fortalecimento das lutas sociais por justiça e equidade.

Além disso, o trabalho pedagógico nas escolas do campo deve ser orientado pela construção de saberes que se conectam com as experiências diárias dos estudantes e das comunidades camponesas. A Escola do Campo precisa incorporar práticas pedagógicas que promovam a autonomia intelectual, permitindo que os estudantes relacionem o conhecimento acadêmico com suas experiências cotidianas de trabalho e vivências culturais.

Assim, a escola deve refletir a realidade dos territórios camponeses, proporcionando um espaço onde conhecimentos científicos e populares se encontram e se complementam. Esse enfoque garante que a educação escolar seja relevante e eficaz, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para o fortalecimento da resistência das comunidades camponesas.

Considerações Finais

Deste modo, a Educação do Campo defende uma perspectiva emancipadora e transformadora, que busca superar às políticas curriculares hegemônicas que frequentemente tentam homogeneizar o ensino sem considerar em pauta as especificidades locais e regionais.

O contexto apresentado nesta pesquisa revela que os movimentos socio-territoriais camponeses ao longo do tempo, estiveram voltados para a conquista a Educação do Campo, e foram fundamentais para que fosse reconhecida e valorizada na sociedade.

Devido à organização camponesa, foi possível reivindicar e conquistar diversos avanços, permitindo que os sujeitos do campo tivessem acesso a uma educação que atendesse às suas realidades e necessidades.

Além disso, essa luta contribuiu de forma significativa para a construção de sua identidade, valorizando a cultura e as tradições locais, e garantindo que não se sentissem inferiores ou submissos em relação aos sujeitos da cidade.

Referências

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S.; MOLINA. M. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; BLANC-PAMARD, Chantal; CHONCHOL, Maria-Edy. **Por um Atlas dos assentamentos brasileiros: espaços de pesquisa**. Rio de Janeiro: DL/Brasil, 1997.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, 04 dez. 2001. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CÉRIOLI, Paulo Ricardo, OSFS; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 32-55. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei n.9.394 de dezembro de 1996. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Projeto Educando com a Horta**. Brasília: MEC/FNDE/PNAE, 2007. Disponível em: <http://www.educandocomahorta.org.br>. Acesso em: 26 ago. 2018.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. **Confins (Paris)**, v.1, p.1 - 20, 2021.

CALDART, R. S. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. et al. (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. et al. **Dicionário Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARMO, Eraldo Souza do et al. Educação do campo: concepções e teorias contra hegemônica. **Revista Margens Interdisciplinar**, 2016.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007** Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Rosely Salete. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

SILVA, A. et al. **Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões**. Picos: EDUFPI, 2020.

MÉLIGA, Laura Luvison. **Educação infantil do campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 2014.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: M. I. Antunes-Rocha; A. A. Martins (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

MORIGI, Valer. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PACHECO, Adriana; SILVA, CPF; PASUCH, Jaqueline. A educação infantil do campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo. **Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense**. - Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014.

RECK, Jair. **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso: (RE) significando a aprendizagem e a vida.** Cuiabá: Seduc/MT, 2007.

ZIECH, Marcia Eliana. **Educação do campo e a construção da identidade territorial do aluno da escola do campo do Distrito de Cândido Freire - Giruá (RS).** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.



Fonte: ABICICC1

SESSÃO 2:

INTERFACE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

1 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INFECÇÃO E CONTROLE DE CÂNCER. Dia Internacional do Câncer na Infância: atenção a possíveis sinais e sintomas. 2024. Disponível em: <https://abicc.org.br/noticia/dia-internacional-do-cancer-na-infancia-atencao-a-possiveis-sinais-e-sintomas/>. Acesso em: 27 set. 2024.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Jaqueline Machado Vieira

Rodrigo Simão Camacho

Fernando Henrique Ferreira de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-9

Introdução

Este estudo tem o objetivo de fazer uma discussão acerca da inclusão escolar tendo como destaque a Educação Especial e a Educação do Campo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em livros, artigos de periódicos, teses e dissertações a respeito da Educação Inclusiva e da Educação do Campo. Na parte documental, em específico, analisamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Segunda Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA).

O movimento na perspectiva da educação inclusiva é amplo e não se direciona apenas as pessoas com deficiência (Educação Especial), seja ela motora, cognitiva e sensorial, mas compreende ao envolvimento de todos educandos que vivem segregados do seu acesso a educação formal ou que se encontram desrespeitados nos seus direitos garantidos em relação as suas especificidades sociais, culturais, étnicas, raciais, territoriais etc. e, que por-

tanto, tem o direito de ter conteúdos e metodologias condizentes com a sua condição social.

A inclusão deve promover a interação e acolher a todos, sem exceção, no sistema escolar, com a garantia de equidade de acesso, bem como de conteúdos e metodologias que respeitem a especificidade dos educandos, sejam eles do campo ou cidade, com deficiências ou sem deficiências, para que possam alcançar a autonomia e a cidadania com o direito do respeito à diversidade. No seu sentido mais amplo, visa o desenvolvimento dos processos que garanta aos estudantes vulneráveis, excluídos e os com deficiência uma educação emancipatória e de qualidade dentro das escolas regulares.

Dentre as propostas de educação na perspectiva da inclusão social, temos a Educação do Campo. Sua origem se dá devido à exclusão social e educacional, na qual, foram submetidas, historicamente, as populações do campo. Esta realidade está relacionada com a questão agrária no Brasil baseada na concentração fundiária e na expulsão dos povos indígenas de seus territórios tradicionais e das populações camponesas de sua terra de trabalho. A educação sempre foi inacessível para estas populações excluídas que não ultrapassavam, em sua maioria, as séries iniciais do ensino fundamental, por isso, há ainda um grande número de analfabetos no campo (CAMACHO, 2016).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é a política pública mais importante de Educação do Campo no Brasil. Foi criado em 1998 a partir da demanda dos movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses. É uma experiência inovadora porque foi implementado em um território historicamente marcado pela ausência de políticas públicas educacionais. Seu objetivo é fortalecer o campo como território de vida em todas as suas dimensões: ambiental, econômica, social, política, cultural e ético. É constituído por meio de uma parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). É um programa baseado numa gestão tripartite. Demonstrando

um avanço na gestão democrática das políticas públicas no país. Seus projetos se orientam por cinco princípios fundamentais: a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria. (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014, 2016, 2017a, 2018; CAMACHO et al., 2015).

Processos de Inclusão Escolar de Educandos com ou sem Deficiência do Campo ou da Cidade

A educação inclusiva é um conceito amplo e não diz respeito apenas as pessoas com deficiência, mas compreende ao conjunto de todos os educandos que vivem segregados pelo sistema capitalista e excludente no nosso país que nega o direito de acesso à educação formal ou nega o direito de garantia de conteúdos e metodologias para as especificidades dos educandos. Os conceitos de inclusão vêm ganhando destaque no discurso educativo, tendo contribuído para tal os princípios e orientações preconizados nas declarações oficiais de diversos organismos internacionais e nacionais apontando para significativas mudanças na forma de equacionar o papel e a função da escola na sociedade atual (MADUREIRA; NUNES, 2015).

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa reorganização fundamental do sistema de educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes. (MENDES, 2006, p. 70).

Consideramos que a inclusão deva promover a interação e acolher todos, sem exceção, no sistema escolar. Ressaltamos a necessidade da garantia de equidade de acesso de todos educandos, campo e cidade, com deficiências ou sem deficiências, no sistema escolar para que possam alcançar a autonomia e a cidadania com o direito do respeito à diversidade. Conforme afirma a autora Mantoan (2005, p. 96).

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro.

Para a autora Bruno (2006) ao falar de inclusão, entende que o cerne está na interação entre as pessoas com respeito a diversidade sociocultural e a garantia de apoio e acolhimento para aquelas que têm necessidades especiais.

É o verdadeiro sentido de “Educação para todos”.

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar. Essas duas dimensões fazem nosso olhar convergir para o interior da escola, fazendo então surgir a necessidade de se compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram na classe comum. O que significa realmente educação para todos? Em que implicaria, na realidade, a igualdade de oportunidades? Quais as demandas e necessidades que emergem no processo de aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder a essas demandas e necessidades? Como se dá a prática pedagógica para a diversidade? Qual é o nível de participação dos alunos, pais e comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na tomada de decisões? (BRUNO, 2006 p. 11).

Nesse sentido, procuramos refletir sobre os processos de inclusão com base no conceito de alguns autores que nos aponta que é a partir do convívio cotidiano dentro dos espaços escolares do campo ou da cidade que encontramos através dos diálogos com a comunidade escolar respostas aos seus problemas concretos. Algumas reflexões feitas pela autora Bruno (2006): “Como a escola tem se organizado para responder a essas demandas e necessidades?” perpassam a análise das relações concretas estabelecidas em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem desses educandos, mas cabe não somente ao professor mediar e resolver essas questões, pois é dever do Estado garantir a acessibilidade ao ensino formal para todos.

Neste texto, não vamos conseguir respostas que resolvam a totalidade das questões relacionadas à inclusão, porém iremos dar alguns apontamentos para as possibilidades que norteiam os caminhos que entendemos que levam a superação de alguns problemas. Segundo Bruno (2013, p.303), a inclusão no espaço escolar requer mudanças na sua forma de organização em, pelo menos, três aspectos, que se conduzam pelo princípio da colaboração e interação entre pais, professores, profissionais da educação especial e próprios educandos.

A proposta de educação inclusiva propõe três formas interdependentes de ação organizacional da escola: a formação de rede de apoio com a participação de profissionais da educação especial, pais e equipe de atendimento terapêutico, quando necessário para avaliação e planejamento; articulação e trabalho conjunto do professor do ensino regular e educação especial; aprendizagem cooperativa, criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades diferentes trabalham em conjunto. [...].

Na esfera dos avanços nas políticas públicas, destacamos o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). O referido Estatuto foi atualizado em julho de 2015 e institui o conhecimento da Lei n. 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que prevê em seu Art. 1º:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Diante do exposto da Lei instituída em (2015), levamos em consideração que na implementação dessa política é preciso refletir sobre as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas do campo e

da cidade, considerando que além de reforçar suas especificidades, seja pessoal ou local, devemos quebrar barreiras e propor medidas inovadoras para a escola, para que os mesmos sejam inclusos. Por isso, a luta dos movimentos sociais pela perspectiva da inclusão é a busca constante pelo acesso e permanência desses educandos. Vejamos o que considera a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre esse processo nas escolas.

[...] considera-se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra; por sua vez, as diferenças individuais são perspectivadas não como algo negativo que é necessário combater, mas sim como um valor de referência, já que fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Preconiza-se, em última análise, uma escola e uma pedagogia centrada no aluno, tornando-se assim imprescindível a implementação de processos de formação inicial e contínua de professores que assegurem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. Nesta ordem de ideias, uma vez que se pretende garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade considera-se que, a escola em geral e a sala de aula em particular, constituem ambientes prioritários para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva (UNESCO, 2001), combatendo-se deste modo a exclusão e a marginalização social. [...]. (MADUREIRA; NUNES, 2015, p.04).

A Declaração de Salamanca vem dar suporte de acessibilidade aos educandos com deficiência aos espaços escolares, mas a mesma não garante, que de fato, os educandos possam ser incluídos em sala de aula regular, pois, para além disso, vivemos em uma sociedade organizada nos pressupostos do sistema capitalista que produz a exclusão e a segregação das pessoas com e sem deficiência, além de manter os educadores com intensas cargas de trabalho nos espaços escolares dificultando o seu amadurecimento teórico e a aquisição de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de construir com a sociedade os valores da perspectiva inclusiva. Na educação formal, precisamos inovar e pensar numa escola que se reestruture e se distancie dos debates ligados apenas ao fracasso escolar dos educandos, é preciso fazer diferente e dar respostas e essas novas práticas pedagógicas, inovando, qualificando e potencializando as práticas.

Para colaborar com nosso debate, os estudos dos autores Ainscow et al. (2006) e Echeita (2013) apontam que há seis formas possíveis de equacionar os conceitos que colaboram com essa perspectiva inclusiva, sendo assim, há diferentes conceitos que de forma interdependente levam a construção da inclusão como um todo. Os autores comparam com um poliedro de múltiplas facetas, sendo que cada parte contém uma essência que não esgota o significado total do conceito em si. Vejamos a figura a seguir que norteia a ideia dos autores:

Figura 1 - Seis Formas de Perspectivar a Inclusão.



Fonte: Ainscow et al. (2006) e Echeita (2013) apud Madureira e Nunes (2015).

Partindo dessa figura que permeia a ideia de inclusão dos autores, eles nos ajudam a compreender que o conceito de inclusão é uma meta para atender a sociedade num todo, mas também, pode ser, mais específico, um princípio fundamental que busque uma intervenção educativa e pedagógica. No seu sentido mais amplo, visa o desenvolvimento dos processos que garanta aos estudantes vulneráveis, excluídos e os com deficiência (ilustrados como NEE na figura), uma educação emancipatória e de qualidade dentro das escolas regulares (MADUREIRA; NUNES, 2015).

Para a efetivação da inclusão, não nos basta a reflexão teórica sobre o atual cenário escolar segregador no qual vivemos, é preciso vivenciar esses espaços, ouvir os professores que, muitas vezes, são silenciados. É necessário dialogar com pais, gestão escolar, monitores e todo corpo da escola. Precisamos construir diálogos críticos e construtivos com professores e estudantes dentro das escolas do campo e da cidade, assim teremos educandos pensantes, criadores e críticos de seus próprios conhecimentos no cotidiano escolar (VIEIRA, 2018).

Segundo Pierre Bourdieu (1998), temos uma educação pautada em valores oriundos do sistema capitalista, cuja preocupação é a transmissão de conhecimentos que reproduzem as estruturas dominantes do poder político econômico ao invés da crítica e a reflexão. Neste cenário, educandos e educadores são ambos, sujeitos oprimidos, e a educação é parte de uma sociedade capitalista mecanizadora e reprodutivista do modelo hegemônico, negando o direito dos estudantes a criticidade e a criação dos conhecimentos que parta da realidade vivida por eles, tendo em vista que há uma desvalorização do capital cultural¹ que os educandos possuem antes de chegar à escola.

A inclusão escolar está diretamente ligada à inserção de novas ideias. O processo educacional inclusivo exige mudanças e rompimentos com características excludentes existentes nas escolas e propõe uma nova estrutura, reconhecendo e valorizando a diversidade (cor, raça, gênero) como condição humana. Neste caso, devemos dar destaque nas potencialidades das pessoas com ou sem deficiência em sala de aula e na identificação de suas possibilidades em aprender, pois só assim construiremos condições favoráveis para o processo inclusivo, acessível, permanente e não excludente da diversidade dos sujeitos (PRIETRO, 2008).

¹ Na sociedade capitalista a cultura das classes subalternas é desvalorizada e a cultura das classes dominantes tende a ser imposta para toda a sociedade. Por isso, para autor, a palavra capital não serve apenas para denominar o capital econômico, visto que o acesso diferenciado aos bens sociais, assim como no caso da diferenciação de acesso ao capital econômico, também acarreta uma diferenciação na hierarquia social, auxiliando na reprodução das estruturas dominantes vigentes (CAMACHO, 2014).

A sociedade necessita refletir sobre este tema a fim de colocar em prática os modelos educacionais inclusivos permanentes. Mas, para isto, é preciso salientar que não temos na realidade uma formação profissional adequada para a maioria dos educadores, por isso, precisamos avançar para potencializar esse debate a fim de gerar modificações, realmente significativas nos ambientes escolares. Os educadores, não podem se alienarem do processo de construção de adaptação para um novo modelo que visa incluir de fato as pessoas com deficiência, mas, para isto, é preciso debater quais são essas formas metodológicas mais eficazes para potencializá-las e torna-las de fato acessíveis e permanentes, caso contrário, corremos o risco da contradição, segregando e excluindo ainda mais os estudantes com deficiência, dentro da própria perspectiva inclusiva que aqui defendemos.

Assim, ressaltamos que apenas a presença física do educando na escola do campo ou da cidade, não quer dizer que, de fato, ele esteja incluído, ou seja, esse ambiente tem que estar totalmente acessível, além de que os professores devem possuir formação adequada e especializada, com metodologias de ensino, de qualidade, com modelos de interação e que atendam os educandos com deficiência e que possam assim, além de auxiliá-los, mais do que isso, possam educá-los de forma objetiva e satisfatória e que os torne permanente nesse sistema, para com seu mundo vivido.

A instituição escolar se depara com sujeitos reais com suas diferenças, suas marcas de identidades individuais e coletivas diferentes, por isso, afirmar essas marcas do diferente como negativas, acarreta demarcar a efetiva exclusão. É possível construir processos pedagógicos específicos com esses educandos para que atinjam patamares de competências diferentes. É fundamental se pensar na adequação de práticas diferentes de estudos e unificar os sujeitos envolvidos no processo educativo em sua totalidade: pais, educando com ou sem deficiência e educadores. Dessa forma, se faz necessário uma formação contínua com educadores críticos, atualizados e muito envolvidos, buscando a

sua autonomia e incentivando-os a se tornarem reflexivos e investigadores de sua própria prática educacional (SCHLUNZEN, 2014).

Concluimos nossa reflexão afirmando que é necessário, urgentemente, dialogar com os princípios voltados a sociedade na perspectiva inclusiva. É preciso pensar num espaço escolar organizado com respeito às diferenças. Para incluir sem segregar é necessário pensar um espaço acessível e que ofereça demandas políticas, sociais e econômicas (tecnológicas) para que assim a escola não seja seletiva, excludente e conservadora, onde só se aceita um modelo padrão de aluno considerado como “ideal”. Portanto, ressaltamos a importância e a necessidade de projetos pedagógicos educacionais críticos que atendam a nova realidade enfrentada nas escolas e de práticas metodológicas e avaliativas que forneçam mecanismos que visem não somente o acesso, mas também, a permanência de todos educandos e educadores. Dessa maneira, fica evidente que essa perspectiva deve perpassar a análise acerca dos espaços inclusivos das escolas permitindo o diálogo, a interação e inovação entre educadores, educandos e familiares e toda sociedade brasileira, é o conjunto do trabalho e envolvimento de todos esses sujeitos que garantirá um processo eficaz e vivo nesses (des)caminhos da perspectiva inclusiva.

A Gênese da Educação do Campo no Brasil: Combate a Marginalização Social e Educacional

Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados eu quero uma escola do campo onde esteja o ciclo da nossa semente que seja como a nossa casa que não seja como a casa alheia (Gilvan dos Santos).

A criação de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com os esforços conjuntos de algumas entidades que formaram a Articulação Nacional em 1998, em favor da Educação Básica no Campo. As entidades que promoveram este movimento foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência chamada “Por uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Luziânia - GO, em 1998. Foi o marco inicial para transformar este paradigma educacional em política pública (CALDART, 2005; CAMACHO et al., 2015; CAMACHO, 2017b, 2018).

As instituições participantes denunciam o descaso histórico do governo brasileiro para com a escola pública do campo no Brasil. Por isso, a luta pela Educação do Campo tem sua gênese na superação da exclusão histórica na qual foram submetidas às populações do campo. A educação sempre foi inacessível para estas populações excluídas. Predominou no campo uma educação que não ultrapassa as séries iniciais do ensino fundamental. Isto se comprova no fato de que há ainda muitos analfabetos no campo. (CAMACHO et al., 2015).

Uma pesquisa por amostragem realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2010, revelou que o acesso à educação continua sendo um grande desafio para populações rurais estabelecidas em todas as regiões do país. No que diz respeito aos dados sobre o ensino superior no Brasil, a região Norte tem 390.752 famílias assentadas, e menos de 1% com ensino superior concluído. A região Nordeste tem 302.513 famílias assentadas, mas menos de 1% tem diploma universitário. A região Centro-Oeste tem 138.000 famílias assentadas, destes, 1% possuem nível superior, e 1,33% estão estudando. A região Sudeste tem 40.156 famílias assentadas, destes, 1,01% tem curso superior concluído, e 1,16% estão estudando. A região Sul tem 34.991 famílias assentadas: menos de 1% com diploma universitário, e 1,09% estão estudando (BRASIL, 2011).

Apesar de estudos e dados do censo mostrar uma expansão quantitativa no acesso escolar, as desigualdades sociais e regionais, bem como os níveis de analfabetismo, ainda são altos, especialmente, nas regiões Norte e Nordeste

(PAIVA, 2004). Uma das principais causas destes números negativos é a inexistência de escolas próximas às residências das pessoas, a falta de transporte escolar, ou devido às condições de vida precárias de suas famílias exigem que eles comecem a trabalhar ou ajudar nas tarefas domésticas em uma idade muito precoce. A ausência de políticas públicas demonstra o tratamento desigual e discriminatório recebido pela população rural. Esta atitude negligente por parte do Estado tem levado a problemas educacionais de longa data, como o analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola ou sem escola; discrepâncias entre idade e série, repetição e fracasso; conteúdo inapropriado; problemas com a titulação, salários e carreiras dos professores; e uma oferta de escola que é geralmente reduzida para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (ARROYO, 2013).

O movimento “Por uma Educação do Campo” foi criado para fazer frente a esta realidade de abandono por parte do Estado. Este movimento começou a exigir políticas públicas de instituições governamentais, bem como o financiamento para a investigação relacionada com questões educacionais em comunidades rurais. O silêncio, esquecimento, e até mesmo a falta de interesse em comunidades rurais em pesquisas sociais e educacionais é um ponto que estava se tornando preocupante. O movimento de Educação do Campo foi criado para relatar esse silêncio e o esquecimento das instituições governamentais, instituições de investigação de financiamento, programas de pós-graduação e estudiosos que estudam as questões sociais e educacionais (ARROYO, 2004).

Apesar de a educação ser reconhecida como um direito humano desde os anos 1980 e que a promoção de uma educação de alta qualidade é o segundo dentre os oito objetivos para o desenvolvimento no milênio para uma sociedade mais justa e sustentável (PNUD, 2014), este reconhecimento não atingiu áreas rurais brasileiras. Moradores de comunidades rurais foram totalmente excluídos desta conquista; este direito só manteve-se no nível abstrato do conceito de cidadania e não atendeu as necessidades específicas e concretas da realidade das comunidades rurais (ARROYO, 2004; CAMACHO et al., 2015). Portanto,

a Educação do Campo é uma condição fundamental para que a população rural possa exercer sua cidadania (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Em suma, a marginalização social e educacional vivida pelos moradores das comunidades rurais, devido à falta de políticas públicas voltadas para a sua realidade, engendrou a emergência de lutas de sujeitos coletivos que reagiram diante dessas situações sociais. Dentre estas lutas, destaca-se: a luta pela terra e pela reforma agrária que desencadeou a luta pela Educação do Campo (CAMACHO et al., 2015).

Pronera: Política Pública de Inclusão, Participação, Interatividade, Multiplicação e Parceria na Educação do Campo

Nos assentamentos da Reforma Agrária espalhados por todo o Brasil vivem hoje mais de 500 mil famílias que demandam a efetivação do direito constitucional a uma educação básica que atenda a suas necessidades para alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades de modo sustentável. Promover a alfabetização e elevar o nível de escolaridade desse segmento populacional, por meio de ações educativas articuladas entre si, foi o desafio a que se propôs a Pronera, uma política pública singular, incluída na agenda governamental por pressão da sociedade civil. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 33).

A política pública de Educação do Campo não teve sua origem no Estado, mas sim, nos movimentos sociais do campo. Estes já haviam construído experiências de educação popular do campo. O Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC), apenas abriu um espaço para as vozes dos sujeitos que reivindicavam uma política pública de Educação do Campo. Reivindicavam a obrigação do Estado em garantir o direito de todos à educação pública. A busca da conquista de uma escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do Estado” é a síntese dos objetivos de uma política pública de educação (MUNARIM, 2006).

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do

Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo (BRASIL, 2011) com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos moradores dos assentamentos de Reforma Agrária. No entanto, apesar de ter iniciado suas atividades com a educação de jovens e adultos, já em 1999 ampliou suas modalidades educativas para os cursos técnicos/profissionalizantes e os de ensino superior, sendo que atualmente conta, também, com pós-graduação. O PRONERA compreende hoje as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural. Todas estas modalidades de educação estão pautadas em metodologias de ensino adequadas a realidade sociocultural do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

No período de 1998 a 2010, o PRONERA foi responsável pela escolarização e formação de cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária. O Programa capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e agricultura familiar (BRASIL, 2011). Para a atualização dos dados, o PRONERA lançou a Segunda Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Esta foi uma pesquisa realizada em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (MEC-INEP) e o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA). A pesquisa teve como objetivo caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado nos assentamentos da Reforma Agrária. O resultado da pesquisa é que no período entre 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental,

99 de nível Médio e 54 de nível Superior. Os cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação (BRASIL, 2015).

Em termos de política pública específica, por meio da interação com os movimentos sociais camponeses, a experiência do PRONERA conseguiu se relacionar com a extrema diversidade de situações presentes no campo brasileiro. Diversidade esta que envolve desde a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo, bem como a diversidade das condições culturais, ambientais, geográficas e de organização da produção agrícola. Esta característica do PRONERA somente foi possível devido à interlocução direta que foi travada com os protagonistas deste processo (MOLINA, 2004).

De acordo com Márcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro (2004b), o PRONERA, enquanto política pública, é uma experiência inovadora na medida em que foi implantada num território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação. Sua inovação se dá a partir de duas características que lhes são inerentes. A primeira é a de criar e implementar uma metodologia de ensino relacionada à realidade sociocultural dos assentamentos. A segunda característica inovadora é a de se constituir sob um modelo de gestão participativa envolvendo três parcerias fundamentais: universidades, movimentos sociais e governo federal. Esta parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal (Superintendências Regionais do INCRA) é um modelo de gestão tripartite. O grau de democracia na gestão compartilhada depende das características dos parceiros, isto é, do envolvimento e da forma de participação de cada sujeito (JESUS, 2004). As universidades cumprem as seguintes funções: fazer a mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), fazer a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais estão representados, principalmente, pelo MST, pelos sindicatos filiados a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles fazem a ligação direta com a comunidade. O INCRA é responsável pelo acompanha-

mento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).

O processo para a aprovação dos projetos é feito da seguinte maneira, as instituições de ensino encaminham o projeto para a Superintendência Regional do INCRA, onde a equipe do PRONERA o avaliará. Depois, o projeto é encaminhado à Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania para análise da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) (BRASIL, 2011). A Comissão Pedagógica Nacional cuida para que os projetos se orientem por cinco princípios fundamentais que compõe o PRONERA: a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

A inclusão é o princípio que defende a ampliação das condições de acesso à educação. O processo se dá na intenção de sanar as demandas educativas, sendo orientados na perspectiva de que as formas de participação, gestão e os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos camponeses (BRASIL, 2011). Objetivando a inclusão daqueles que tiveram seu direito fundante de acesso à educação negado: assentados, acampados e os sem terra. Estes sujeitos historicamente ficaram de fora ou tiveram acesso a poucos anos de vida escolar. Ainda hoje no Brasil, apesar dos dados de censos e estudos indicarem uma expansão quantitativa do acesso à escola, esse crescimento é acompanhado por desigualdades espaciais reveladas no índice elevado do número de analfabetos ou com baixa escolaridade no campo (PAIVA, 2004).

A participação é a garantia que os beneficiários e seus parceiros têm de participarem da elaboração, execução e avaliação dos projetos. A interatividade diz respeito à forma como as parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas estabelecem um diálogo permanente. A multiplicação diz respeito à ampliação não só o número de alfabetizados, mas também de monitores, pro-

fissionais e agentes mobilizadores que podem dar continuidade aos processos educativos. A parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA. São considerados parceiros do programa: as Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão, Públicas e Privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; Os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário (BRASIL, 2011). Os projetos são implementados apenas quando ocorre a formalização do convênio entre o INCRA e a instituição de ensino proponente que deve comprovar a adesão dos movimentos sociais organizados à iniciativa (ANDRADE; DI PIERRO, 2004). As parcerias estabelecidas entre o Estado e a sociedade compreendem a uma tentativa de construção de uma democracia dos espaços públicos. A Educação do Campo no PRONERA é uma conquista dessa participação social (JESUS, 2004; CAMACHO, 2014, 2017b, 2018).

Considerações Finais

Consideramos a inclusão como uma ação que envolve todos os educandos que vivem segregados do seu acesso à educação formal ou cerceados da garantia do direito a conteúdos e metodologias adequados a sua especificidade, sejam eles educandos do campo ou cidade, com deficiências ou sem deficiências, para que possam alcançar a autonomia e a cidadania com o direito do respeito à diversidade.

O acesso à educação sempre foi um direito negado para as classes subalternas no campo, por isso, o PRONERA é a oportunidade para a classe camponesa ter acesso ao conhecimento técnico – científico acumulado pela humanidade, mesmo tendo a consciência de que esta não é a única forma de conhecimento existente (CAMACHO, 2017). Os cursos do PRONERA permitem que os camponeses se apropriem do conhecimento técnico-científico para se desenvolverem pessoalmente e para auxiliarem no desenvolvimento territorial de sua comunidade. A presença dos camponeses na educação básica

e superior garante que a educação formal cumpra seu papel em sua totalidade, ou seja, de formação técnica, política e social. A formação de jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária e a capacitação de profissionais para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental nos Assentamento de Reforma Agrária e na agricultura familiar camponesa, demonstra a efetivação de seu objetivo de construção de um desenvolvimento territorial rural inclusivo, sustentável e com respeito à diversidade sociocultural.

Referências

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **As aprendizagens e os desafios na implementação do programa nacionais de educação na reforma agrária.** In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al. (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva.* São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004b. p. 37-56.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **A construção de uma política de educação na reforma agrária.** In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al. (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva.* São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a. p. 1954.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. **Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico.** In: _____. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores* (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 39-74. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____ (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 718.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. II PNERA: **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: MDA, 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - **MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária** – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Manual de Operações do Pronera. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A inclusão educacional de pessoas com deficiência: limites e desafios para a cultura escolar**. In: KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar. Dourados-MS: UFGD, 2013. p. 293-309.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103126. (Série NEAD Debate, 20).

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo e sustentabilidade: uma experiência do Pronera, Revista ANAP Brasil, v. 9, n. 14, 2016.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **PRONERA: considerações acerca dos dados da II PNERA** In: Fórum Ambiental da Alta Paulista, 13, 2017, Tupã - SP. Anais... XIII Fórum Ambiental da Alta Paulista. Tupã: ANAP, 2017a. p. 40 – 49.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A relação dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses com a Universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos**. Revista Nera (UNESP), ano 20, n. 39, p.186 - 210, 2017b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011)** In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. *O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I)*. Curitiba: CRV, 2018. p. 297-324.

CAMACHO, Rodrigo Simão et al. **Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform**. *Evaluation and Program Planning*, v.1, p.1 - 23, 2015.

Camacho, R. S., & Vieira, J. M. (2018). **Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva**. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 9(27), 443–464.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da educação do campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade**. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al. (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-100.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. *Políticas Públicas*. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, Mônica Castagna. **Pronera como construção prática e teórica da educação do campo.** In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

MUNARIM, Antonio. *Elementos para uma política pública de Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina.** In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [Trabalhos apresentados], [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel Pizarro, **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2015. p. 1-19.

PAIVA, Irene Alves de. **Escolaridade, inclusão e participação no Pronera.** In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 103-113.

PRIETO, R. G. **Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais.** In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 25-33.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas de educação superior no campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 7483. (Série NEAD Debate, 20).

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; RINALDI, Renata Portela (Orgs.). **Formação de educadores: compromisso com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** São Carlos SP: ABPEE: Marquezine e Manzini, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

VIEIRA, Jaqueline Machado. Para ver os Mapas com Palavras: Audiodescrição como Recurso Pedagógico no Ensino de Geografia para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2018.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTEGRANDO A LINGUAGEM E A CULTURA QUILOMBOLA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Agna Aparecida Pereira dos Santos

Carla Daiane Souza Silva Costa

João Victor Pereira Magalhães Cardoso

Josedalva Farias dos Santos

Míria Maristela da Cruz Lima de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-A

Resumo: O presente artigo, tem como tema a abordagem da linguagem no âmbito das variantes linguísticas e suas contribuições para a educação inclusiva e o fortalecimento da cultura quilombola. Seu objetivo é refletir sobre as variedades linguísticas e as possíveis contribuições do Sistema Municipal de Educação para a valorização da diversidade linguística das comunidades quilombolas. As discussões, neste texto, buscará refletir sobre os conceitos de educação inclusiva, diversidade linguística e polarização sociolinguística, refletir acerca das estratégias utilizadas, em sala de aula, no trato das variantes linguísticas, como também indicar caminhos possíveis para essa reflexão. Justifica-se a escolha dessa temática pela importância de se respeitar a diversidade de dialetos e expressões linguísticas. Para isso, a revisão bibliográfica será amparada nos estudos de: Lucchesi(2009); Bagno(2007); Faraco(2008); Gomes(2005); Munanga(2006), entre outros e a documentação oficial brasileira. Este estudo indicará possibilidades para a promoção da inclusão dessas variedades linguísticas no currículo escolar, beneficiando estudantes quilombolas, fortalecendo sua identidade cultural, enriquecendo o ambiente educacional na totalidade, discutindo com os educandos, a riqueza da diversidade linguística do país e a importância de

sua valorização. Ademais é preciso implementar práticas inclusivas para melhorar a qualidade da educação ofertada nas escolas municipais. Trata-se, portanto, de um outro “olhar” sobre a inclusão escolar e educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Variantes linguísticas. Ensino-Aprendizagem. Cultura Quilombola.

Introdução

O Brasil é um país marcado por uma rica diversidade cultural e linguística enraizada profundamente em seu solo, reflexo de sua complexa formação histórica e tem uma ampla miscigenação cultural, indo além de aspectos culturais e sociais, além do mais, recebemos influências dos povos originários, europeus, africanos, tornando assim um país multicultural desde o seu período de colonização (Rigotto, 2022). Nessa lógica, o campo linguístico também recebeu uma vasta diversidade de dialetos e expressões linguísticas, enriquecendo o país com uma linguagem ampla, carregada de códigos. Lima (2020), assim define o conceito de linguagem:

Quando se fala em linguagem, pode-se defini-la como uma série de códigos que podem ser transmitidos e compreendidos através da fala, da leitura, da arte e do corpo, estando presente em todo o universo cultural e social (Lima *et al.* 2020, p. 102).

Porém, o que se percebe em nosso país, é o fenômeno da chamada polarização sociolinguística (Lucchesi, 2009), onde diferentes grupos sociais, pertencentes a uma mesma sociedade, desenvolvem variações linguísticas, que refletem as divisões econômicas, culturais e sociais e a necessidade. Nessa perspectiva, é emergente o desenvolvimento de uma educação que respeite as diferenças e considere a diversidade presente na sociedade. Para tal, a educação precisa adotar a inclusão em todas as etapas do processo educativo, respeitando as particularidades dos sujeitos. Esse processo é o que denominamos de Educação Inclusiva, uma perspectiva educativa que almeja a equidade de oportuni-

des, na defesa de que todos os educandos devam ter as mesmas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. (Santos; Reis, 2016, p.332).

No plano linguístico brasileiro, também recebemos contribuições valiosas dos afrodescendentes escravizados que aqui chegaram. As comunidades de quilombos, formadas por esses africanos, desenvolveram ao longo do tempo suas próprias formas de expressão linguística; essas, refletem suas experiências históricas, culturais e sociais e devem ser integradas ao sistema educacional (Bagno, 2007; Faraco, 2008). Porém, o que vemos é que essa experiência linguística tem sido menosprezada, ora por razões ideológicas, determinadas por uma visão de “superioridade cultural” do colonizador europeu, ora por opções teóricas circunscritas na lógica interna do sistema linguístico.

O objetivo desse artigo é refletir sobre as variedades linguísticas e as possíveis contribuições do Sistema Municipal de Educação para a valorização da diversidade linguística das comunidades quilombolas. As discussões, neste texto, estão organizadas a partir dos seguintes objetivos específicos: refletir sobre os conceitos de educação Inclusiva, diversidade linguística e polarização sociolinguística; entender a importância da história e cultura quilombola, no âmbito da linguagem e sua valorização; discutir a respeito das práticas pedagógicas inclusivas e metodologias culturais responsivas e sugerir a sua implementação, para promover a valorização da cultura e linguagem quilombola a partir das rodas de conversa; assim também a elaboração de uma cartilha/manual com intervenções pedagógicas para orientar os educadores na integração das variedades linguísticas quilombolas no ambiente escolar, no âmbito do Sistema Municipal de Educação.

Em decorrência da supervalorização da língua culta e do ensino voltado para as metodologias normativas, as variantes linguísticas do campo, quilombolas e indígenas; não são trabalhadas de forma efetiva no meio educacional. Este estudo indicará possibilidades para a promoção da inclusão dessas variedades linguísticas no currículo escolar, beneficiando estudantes quilombolas,

fortalecendo sua identidade cultural, enriquecendo o ambiente educacional na totalidade, discutindo com os educandos, a riqueza da diversidade linguística do país e a importância de sua valorização. Assim também, sugere-se a proposta da elaboração de uma cartilha/manual de intervenções pedagógicas, a ser implementada no Sistema Municipal de Educação, como recurso para que os educadores, facilitem a implementação dessas práticas inclusivas nas escolas.

Nesse sentido, é preciso resgatar a história linguística da maioria da população brasileira que historicamente teve sua voz silenciada pelo preconceito e sempre foi excluída e discriminada, apesar de serem os protagonistas do nosso patrimônio cultural e da construção das riquezas de nosso país.

Educação Inclusiva, Diversidade Linguística e Polarização Sóciolinguística

O português brasileiro é marcado por uma enorme variedade de dialetos, gírias e expressões regionais, refletindo a rica diversidade cultural do país. A linguagem falada atualmente no Brasil é fruto do gigantesco processo de transformações que o país sofreu ao longo dos anos com um vocabulário rico com diversas palavras de ascendências indígenas, africanas e europeias (BRASIL, 1998).

A Teoria da Variação e Mudança Linguística, também conhecida como Sociolinguística Quantitativa ou Laboviana, estuda a variação e evolução das línguas dentro do contexto social das comunidades de fala (Labov, 2008). Essa teoria, desenvolvida por William Labov, enfatiza que a língua não é estática, mas sim dinâmica e sujeita a mudanças ao longo do tempo, influenciada por fatores sociais, culturais e históricos (Lucchesi, 2012). No contexto educacional, a teoria da variação e mudança linguística oferece uma base para a inclusão de diferentes variedades linguísticas no currículo escolar pois desafia a visão tradicional de que a língua deve seguir normas rígidas e imutáveis, mostrando que a mudança linguística é uma resposta às necessidades comunicativas e às interações sociais dos falantes (Labov, 2008).

Segundo Faraco (2019), ao investigar o cenário linguístico atual, se torna perceptível como o português popular, carregado de variações, é visto com desprezo em detrimento ao português dito culto. Grande parte das análises diacrônicas da língua portuguesa, tratam apenas do que aconteceu com um terço da população do Brasil, ignorando o que se passou com os outros dois terços de descendentes de africanos escravizados e povos originários, a partir de um mecanismo de dominação política e ideológica da maioria da população por parte de uma minoria, legitimada numa única voz e isso é visto cotidianamente em diversos espaços, desde a mídia e os sistemas de ensino.

Percebe-se que a cada dia, aumenta a necessidade da promoção de uma educação pautada no respeito às diferenças, onde a diversidade seja a base para o diálogo e reflexão. Para tal, o conceito de Educação Inclusiva é fundamental ser incorporado no campo educacional, pois ela tem a finalidade promover a inclusão escolar por meio do desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. (Santos; Reis, 2016, p.331). Essa perspectiva, baseia-se no respeito às diferenças e as peculiaridades de cada aluno que deve ter garantido o seu acesso e permanência nas escolas regulares, a equidade de oportunidade, visto que todos os educandos devem ter as mesmas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. O termo Educação Inclusiva ganha ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aprovada em 2008, que afirma a educação como um direito de todos e estabelecem, as metas necessárias para o desenvolvimento de uma verdadeira Educação Inclusiva. A lei ainda evidencia que é obrigação do Estado oportunizar aos docentes uma formação que aborde aspectos relacionados a Educação Inclusiva. Rodrigues (2006, p. 303), diz que ela pressupõe a participação plena todos no ato educativo. Para isso, os valores e práticas devem levar em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Os seus princípios, consistem na garantia de que todos os educandos estejam presentes nas instituições escolares e para favorecer o processo de inclusão escolar, as escolas devem promover ações que possibilitem

os alunos aprimorarem suas competências e habilidades. Diante disso, o trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva, exige que o professor ressignifique suas práticas pedagógicas, abandone velhos paradigmas, ajude os educandos a desenvolverem relações de solidariedade, alteridade, respeito, flexibilidade e aceitação. (Santos; Reis, 2016, p.334).

Outro fator que merece destaque no campo das linguagens é o preconceito linguístico que é tão presente em diversos contextos brasileiros. Para Bagno (1999):

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários (Bagno, 1999, p. 40).

No âmbito educacional, é preciso que a escola reconheça e valorize, as diferentes formas de expressão dos estudantes, para combater o preconceito linguístico e fortalecer a autoestima dos alunos, especialmente daqueles que vêm de comunidades marginalizadas, como quilombos e áreas situadas no campo. A valorização dessas variantes linguísticas pode ser uma ferramenta poderosa na construção de uma identidade cultural sólida, na promoção da equidade social e da educação inclusiva.

No Brasil, isso é perceptível nas classes sociais, grupos étnicos e regiões diversificadas que usam a português de formas plurais. Lucchesi(2012) , em sua obra “Língua e Sociedade Partidas: A Polarização Sociolinguística do Brasil”, explora como a constituição do português brasileiro está intimamente ligado ao processo econômico-social de formação da nação brasileira. Ele argumenta que a polarização entre língua e sociedade no Brasil é um reflexo das desigualdades sociais e econômicas do país. Faraco (2019), também acrescenta que a “polarização sociolinguística” da língua portuguesa no Brasil, separa dois grandes conjuntos de variedades sociais: a dita forma culta, tratada como “correta”, falada por letrados principalmente na zona urbana e as variedades

sociais que constituem o linguajar popular, normalmente visto nas comunidades do campo (Saviani,2006), dos povos originários e quilombolas. Algumas línguas se destacam por apresentaram um alto grau de variabilidade, devido à sua bagagem, social e cultural e imposição histórica, segundo Bagno (2007), o português no Brasil está entre elas, coexistindo com mais de duzentas línguas diferentes de povos variados. Para além dessa dimensão, Costa (2023), esclarece que o nosso território, abriga somente 20% das estimadas 1.175 línguas que tínhamos antes da colonização europeia e infelizmente nosso país não reconhece como oficial nenhuma das línguas dos povos originários. Ainda segundo ela, em 2010, o Censo contabilizou 274 línguas indígenas no Brasil (Costa,2023). Sendo assim, é mister que não podemos negar, segundo Lucchesi (2009):

a necessidade de uma reparação histórica em relação aos segmentos de indíodescendentes e de afrodescendentes, que, tendo participado ativamente da construção das riquezas materiais e do patrimônio cultural do país, têm sido, ao longo dos séculos, alijados de seus direitos sociais e excluídos dos espaços institucionais e da cidadania.(Lucchesi,2009).

A valorização das variedades linguísticas é essencial para reconhecer e preservar a diversidade cultural e identitária de uma sociedade, assim também, uma forma de combater o preconceito linguístico, que desvaloriza as formas de expressão que se desviam da norma padrão e trazem consigo uma identidade coletiva de riqueza de conhecimentos, histórias e tradução (Meniqueti; Teixeira, 2020; Bagno, 2007).

Em tempo, afirmamos que a partir do momento em que a linguagem e a cultura dos alunos são respeitadas e incorporadas no currículo, isso poderá ajudar no desenvolvimento do sentimento de pertença e respeito mútuo. Para as comunidades quilombolas, essa inclusão é especialmente significativa, pois combate a marginalização histórica que essas comunidades enfrentaram e ainda enfrentam.

História e Cultura Quilombola

Os quilombos são comunidades formadas majoritariamente por pessoas negras, muitas vezes descendentes de africanos que escaparam da escravidão no Brasil. Essas comunidades desenvolveram-se em áreas afastadas e de difícil acesso, preservando práticas culturais, religiosas e sociais distintas, que remetem às tradições africanas e às influências dos povos indígenas e europeus (Dos Santos Gomes, 2005; Munanga, 2006).

A história dos quilombos no Brasil remonta ao período colonial, com a resistência contra a escravidão e a busca por liberdade. Os quilombos eram espaços de resistência e liberdade, onde os negros fugidos da escravidão e outros grupos marginalizados podiam viver em comunidade, muitas vezes em terras de difícil acesso para evitar recaptura (De Oliveira, 2008). De acordo com que destaca Dos Santos Gomes (2005), sobre os “quilombamentos” e como as comunidades procuravam construir ligações à sociedade se integrando à comunidade local com atividades camponesas.

A língua nas comunidades quilombolas varia segundo a localização geográfica, mas geralmente as comunidades falam o português, muitas vezes com uma variedade própria que incorpora elementos linguísticos africanos, indígenas e regionalismos (Odwyer, 2002). Em algumas comunidades, certas palavras, expressões e estruturas gramaticais têm origens africanas como o *iorubá*, indígenas na incorporação de termos tupi-guarani ou são resultados de uma adaptação regional do português ao longo dos séculos (Brasil, 2004). Esses exemplos concretos demonstram como a língua quilombola é um mosaico vivo de múltiplas heranças culturais, contribuindo para a preservação da identidade e história dessas comunidades (Gomes, 2012).

Conforme a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a história e a cultura quilombola continuam a desempenhar um papel significativo na sociedade brasileira contemporânea, influenciando

movimentos sociais, políticas públicas e o fortalecimento da identidade negra (Brasil, 2004). A compreensão e a valorização dessa herança são cruciais, não apenas para a reconciliação histórica, mas também para moldar um futuro mais inclusivo e justo para todos.

Práticas Pedagógicas Inclusivas e Metodologias Culturais Responsivas

A escola, como instituição de ensino regulada pelo Estado, desempenha um papel central na construção e sistematização do conhecimento. Nos espaços escolares, as interações são moldadas diariamente pelas experiências dos sujeitos que compõem a comunidade escolar (Sobroza, 2007).

A demanda por inclusão da diversidade cultural e linguística nas escolas exige a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades dos estudantes (Miranda, 2018; ; Lei n 10.639/2003). A literatura acadêmica tem explorado uma variedade de metodologias e abordagens que buscam promover a inclusão de diferentes culturas e linguagens no ambiente escolar, contribuindo para um ensino mais equitativo e relevante (Camacho, 2011).

Um dos enfoques mais discutidos na literatura é a educação culturalmente responsiva, que se baseia na premissa de que a aprendizagem é mais eficaz quando as experiências culturais dos alunos são reconhecidas e integradas ao currículo (Gomes, 2012). Essa abordagem não apenas respeita, mas também celebra a diversidade cultural, promovendo um ambiente onde todos os estudantes se sentem valorizados e incluídos (Cardoso *et al.*, 2021).

A aplicação de metodologias culturalmente responsivas tem mostrado resultados positivos na construção de um ambiente escolar inclusivo. Estudos indicam que, quando os professores utilizam exemplos e materiais didáticos que refletem a diversidade cultural dos alunos, há um aumento no engajamento e no desempenho acadêmico (Lucchesi, 2012; Bittar, 2012; Valentim, 2020;

Sobroza, 2007). Além disso, a formação continuada dos docentes para lidar com a diversidade cultural tem sido crucial para o sucesso dessas práticas (De Sousa Vaz, 2021).

A colaboração entre escolas e comunidades locais, especialmente em contextos com uma presença significativa de minorias culturais e linguísticas, como os quilombolas, tem sido destacada como uma prática eficaz (Sobroza, 2007). Abordagens baseadas na comunidade envolvem a participação ativa das famílias e líderes comunitários no processo educativo, criando uma ponte entre o currículo escolar e as experiências culturais dos estudantes (Da Silva, 2021).

Essas práticas reconhecem a importância do conhecimento e das tradições locais na educação formal, enriquecendo o currículo e tornando a aprendizagem mais significativa para os alunos (Gomes, 2012). A utilização de “fundos de conhecimento” é uma estratégia específica, onde os professores identificam e incorporam os conhecimentos culturais e práticos das comunidades dos alunos nas aulas, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e relevante (Costa, 1996; Da Silva, 2010; Da Silva, 2019; Fanti, 2021).

É essencial que as políticas educacionais apoiem e incentivem a formação de professores em práticas pedagógicas inclusivas, na perspectiva da educação inclusiva, além de fornecer os recursos necessários para a implementação efetiva dessas metodologias (Da Silva, 2019; Fanti, 2021). Para tanto, sugere-se a inclusão de diferentes culturas e linguagens no currículo e no ambiente escolar por meio de práticas pedagógicas inclusivas. A implementação de metodologias como a criação das rodas de conversa, a elaboração a cartilha/manual de intervenções pedagógicas em parceria com o Sistema Municipal de Educação, poderá ser usado como um recurso para os educadores, auxiliando-os na implementação dessas práticas inclusivas. Visto que o debate de uma verdadeira inclusão social é um campo de estudo rico e em expansão e merece ser amplamente debatido e efetivado em todos os espaços educativos. A responsabilidade da Educação Inclusiva é de toda a sociedade e o respeito as diversidades é o primeiro caminho para isso.

Conclusão

Espera-se que o estudo contribua para a valorização da diversidade linguística e cultural na educação e nas escolas, com a inclusão efetiva das variedades linguísticas quilombolas no currículo a partir do Sistema Municipal de Educação. A criação das rodas de conversa pode facilitar o diálogo entre a comunidade escolar e as comunidades quilombolas, promovendo uma educação mais inclusiva, tendo assim um potencial para fortalecer a identidade das comunidades quilombolas e promover uma educação mais equitativa. Além disso, a cartilha/manual de intervenções pedagógicas poderá servir como um recurso eficiente para os educadores, auxiliando na implementação das práticas inclusivas e, conseqüentemente, melhorando a qualidade da educação ofertada nas escolas municipais. Trata-se, portanto, de um outro “olhar” sobre a inclusão escolar e educação inclusiva.

Referências

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, SEPPIR, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso: 05 set.2024.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, SEPPIR, 2004. Disponível em: https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/dilma/seppir_manual-selo-quilombos-do-brasil_2015.pdf. Acesso em: 05 set.2024.

_____. Lei n 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática - História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. **Diário oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: ago. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Brasília. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653>. Acesso em set. 2024.

DE OLIVEIRA, Wilson Jose Ferreira. Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 10, n. 2, p. 210-216, 2008. Disponível em: <https://research.amanote.com/publication/ZJzC3HMBKQvf0BhimpAN/mocambo-antropologia-e-histria-do-processo-de-formao-quilombola>. Acesso em: 05 set 2024.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012. Disponível em: História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. (fcc.org.br). Acesso em set. 2024.

BRASIL, M. E. C. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, p. 54, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em set. de 2024.

CAMACHO, Roberto Gomes; CECCANTINI, JLCT; PEREIRA, R. F. Norma culta e variedades linguísticas. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**, v. 11, p. 34-49, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40354>. Acesso em: set. 2024.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em ago. 2024.

COSTA. Camilla. Quantas são as línguas indígenas do Brasil, onde são faladas e o que as ameaça? In: **BBC News Brasil**. Brasil, 17 nov.2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8>. Acesso em: 04 set. 2024.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar em Revista**, n. 12, p. 51-60, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40601996000100005&script=sci_abstract. Acesso em ago.2024.

DA SILVA, Antonio Jose Bacelar. Português de arremedo: um lado do preconceito linguístico no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 61, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://repository.arizona.edu/handle/10150/637007>. Acesso em ago.2024.

DA SILVA, Claudia Rocha. Vozes do Silêncio: linguagem quilombola e preconceito linguístico-racial em Rio de Contas na Bahia. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNEB-5_87fc50d4484833606d760b8633c982cd. Acesso em ago.2024.

DA SILVA, Maria Luciléia Gonçalves. O papel da escola como instrumento de combate ao preconceito linguístico. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e324614-e324614, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4614>. Acesso em ago.2024.

DE SOUSA VAZ, Ana Carolina; PEREIRA, Vanessa de Castro Bersót; ANDRÉ, Bianka Pires. Identidade, linguagem e memória quilombola: a história oral na sala de aula. **Revista Philologus**, Nº 63, 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/issue/view/14> Acesso em ago.2024.

DOS SANTOS GOMES, Flávio. **A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX)**. Unesp, 2005. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9920>. Acesso em: ago. 2024.

FANTI, Mara Rubia; TEIXEIRA, Gabriella Moura. ensino de língua portuguesa no brasil e o trabalho com as variedades linguísticas em sala de aula. **Verbum**, v. 10, n. 1, p. 38-50, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/download/52586/pdf>. Acesso em: ago. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. **História do português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: ago. 2024.

LABOV, William. tradução Marcos Bagno; Martha Maria Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, George Almeida et al. Interfaces da linguagem: escola e cultura. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 102016-102024, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72036>. Acesso em: ago. de 2024.

LUCCHESI, Dante. A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 41, n. 2, p. 793-805, 2012. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2306>. Acesso em : ago. 2024.

LUCCHESI, Dante. Introdução. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., and RIBEIRO, I., orgs. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37. ISBN 978-85-232-0875-2. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/p5/pdf/lucchesi-9788523208752-03.pdf>. Acesso em: 04.set.2024.

MENIQUETI, Heloíse Raquel; TEIXEIRA, Maria Cláudia. A variação linguística e o ensino da língua portuguesa. 2020. *Revista Exitus*, vol. 8, núm. 2, pp. 358-385, 2018. Pará: UFOPA. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159852015/html/>. Acesso em ago. 2024.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em revista**, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37238?mode=full>. Acesso em: ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre” raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: ago. 2024.

O'DWYER, E. C. **A geografia dos Quilombos: uma contribuição do ponto de vista da localização**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2002.

RIGOTTO, Raquel Maria, Valéria Pereira Santos, and André Monteiro Costa. “Territórios tradicionais de vida e as zonas de sacrifício do agronegócio no Cerrado.” *Saúde em Debate* nº46. (2022).Disponível em: <https://saudeemdebate.emnuvens.com.br/sed/issue/view/55>. Acesso em: ago. 2024.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Revista Traves-sias**.v.10, nº 02,27. ed.p.330-344.2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/586766>. Acesso em: ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação do campo: o que é e o que não é. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 643-662, 2006.Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/educacao-do-campo-ou-educacao-no-campo/>. Acesso em set. 2024.

SOBROZA, Lidiane Schlotefeldt. Escola x Língua Padrão, Ideologia e Precon-ceito Linguístico. **Linguagens & Cidadania**, v. 9, n. 1, 2007.Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28304>. Acesso em ago. 2024.

VALENTIM, Rayane Emanuelle de Oliveira. **Linguagem Audiovisual, Me-tacognição e Educação: uma escola quilombola em cena**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30401>. Acesso em ago. 2024.



Fonte: Agência Pública¹

SESSÃO 3: QUESTÃO AGRÁRIA

¹ BIONDI, Andre. Crise do clima exige estratégia de combate a fogo nunca antes feita, diz secretário. Agência Pública, 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/03/crise-do-clima-exige-estrategia-de-combate-a-fogo-nunca-antes-feita-diz-secretario/>. Acesso em: 27 set. 2024..

CAPÍTULO 9

A REPRODUÇÃO CAMPONESA E OS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NO PARQUE NACIONAL DOS LENÇÓIS MARANHENSES

Ademir Terra

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-B

Introdução

Localizado no nordeste do Estado do Maranhão, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (PNLM) possui uma área, até a atualidade inalterada (Castro, 2012), de 156.584 ha, com perímetro de 270 km, e abrange os municípios de Primeira Cruz (6,89%), Santo Amaro (42,15%) e Barreirinhas (44,86%).

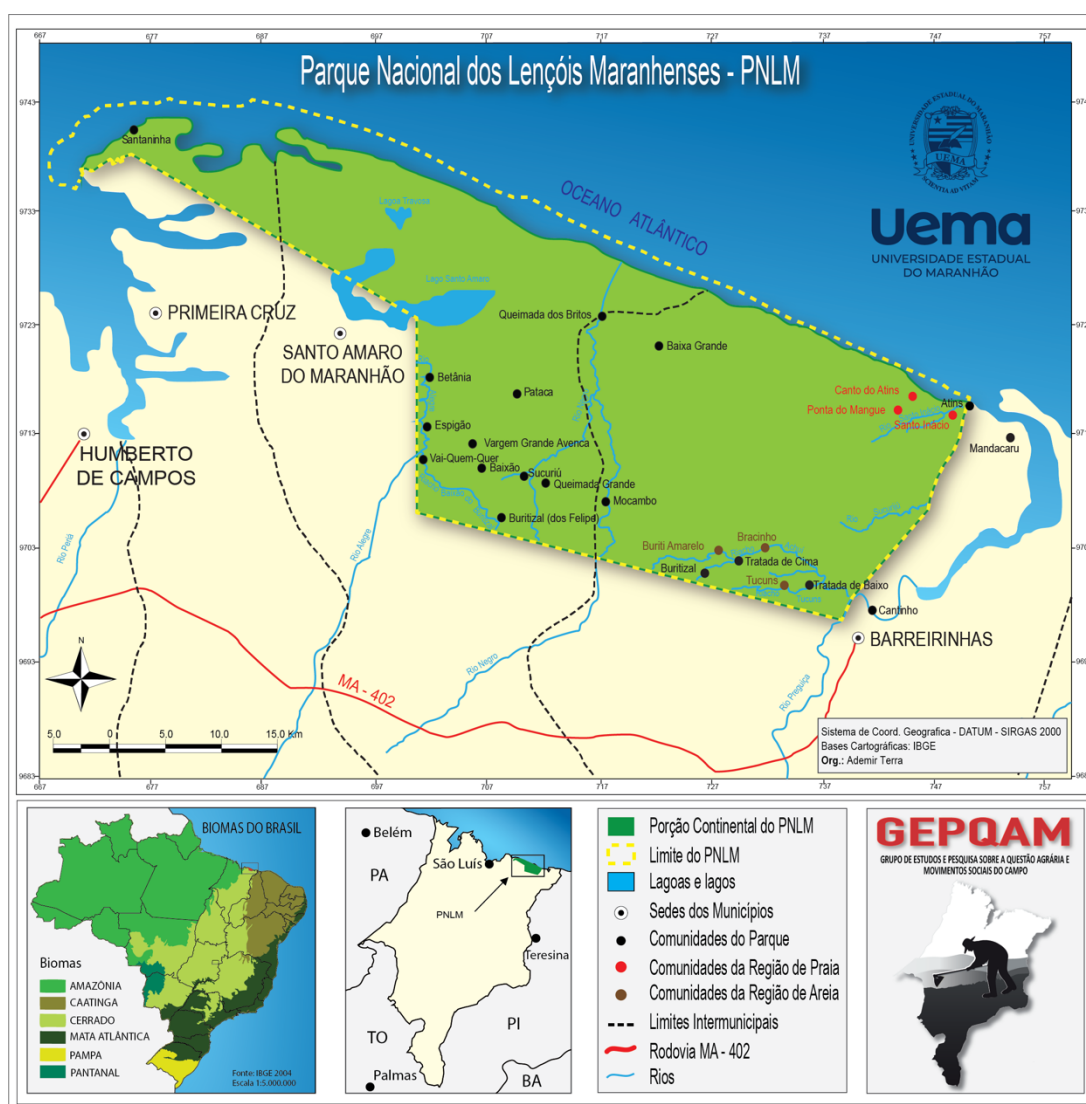
Criado em 1981, foi posteriormente enquadrado como uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, cuja legislação restringe o uso dos recursos naturais, constituindo-se assim num espaço onde se materializam contradições e conflitos entre a preservação ambiental e a reprodução camponesa, haja vista que a UC foi implantada num território historicamente ocupado por comunidades tradicionais que, até então, tinham como maiores dificuldades, basicamente, as intempéries climáticas que as assolavam em determinada época do ano. Com a transformação do Parque em UC, os camponeses se viram forçados a deixar de realizar várias atividades que permeavam seu cotidiano, fundamentais para a manutenção do seu modo de vida.

As famílias que nele habitam são poliprodutoras, e a terra é o seu principal meio de produção e reprodução física, econômica e cultural. Apesar dos traços gerais que as identificam, observa-se que as unidades familiares possuem especificidades e necessidades diversas que se manifestam nas formas de organização social, muito em razão das particularidades fisiográficas da área do Parque em que estão territorializadas.

Empiricamente, conhecem o microclima e a morfologia do território em que estão inseridos e, com base nos saberes transmitidos pelo convívio social de geração para geração, organizam as comunidades e estabelecem formas de trabalho e de exploração dos recursos disponíveis, plasmando uma relação simbiótica com a natureza. Ou seja, tais saberes são elementos essenciais na construção da territorialidade dos comunitários.

Não há um consenso quanto ao número de comunidades que compõem o PNLN (Figura 1): Castro (2012) e Terra (2016; 2017) afirmam serem 17, enquanto Dias (2017) contabiliza 23 comunidades. Alheios a essa imprecisão, os camponeses que habitam o Parque se identificam a partir das fisionomias preponderantes em cada área específica, bem como das principais atividades econômicas que nela exercem, posto que os aspectos fisiográficos são primordiais para a atuação humana, sobretudo para sujeitos sociais cujos aparatos tecnológicos são bem elementares, aspecto que os condiciona à sazonalidade da natureza.

Figura 1 - Localização Geográfica do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses



Fonte: IBGE

Org. Terra, 2024

Desse modo, as comunidades situadas ao sul, ou seja, mais para o interior do Parque, são denominadas localmente como as da “região de areia”, compostas por Bracinho, Tratada de Cima, Tratada de Baixo, Tucuns, Buritizal, Buriti Amarelo, Espigão, Baixão, Baixinha, Betânia e Avanca, onde “os filhos”, como se autodenominam os camponeses que nasceram e foram criados no lugar, são conhecidos como agricultores e assim se intitulam. Já nas outras comunidades, Queimadas dos Britos e Baixa Grande, a principal atividade é a pecuária. As comunidades localizadas no litoral, por sua vez – Atins, Canto do Atins, San-

to Inácio e Ponta do Mangue – são localmente denominadas as da “região de praia” e, nelas, os “filhos” se intitulam pescadores. Isso não significa, porém, que as comunidades instaladas nessas áreas se atêm tão somente às atividades que lhe emprestam a denominação, haja vista que a poliprodução é uma característica intrínseca ao campesinato.

Como se observa, a organização social dos camponeses do PNLM obedece a um mosaico paisagístico constituído de rios, lagos, terra, mar e areal, acentuando as diferenças entre litoral e interior. Contudo, ressalta-se que há uma forte integração dos camponeses que compõem os distintos grupos, na maioria das vezes unidos por laços familiares, também em virtude da necessidade de comercialização e de troca de seus produtos, como a farinha e o pescado.

A despeito das diferenças locais, das quais decorrem problemas específicos para cada grupo, todos os comunitários do PNLM enfrentam as mesmas dificuldades inerentes àqueles que habitam numa UC de Proteção Integral, como explicita dona Maria do Celso, que faz parte da comunidade Ponta do Mangue e possui casa também em Canto do Atins: “Eu tô aqui sofrendo com todas as restrições que o Parque trouxe, porque minha vida se resume basicamente hoje a dunas, lamparinas e sal, mas pelo menos, ainda estou perto de uma praia, tenho um peixe, um camarãozinho, e quem tá lá em Bracinho? Coitados [...]”.

Na presente pesquisa, propusemos analisar dialeticamente os conflitos socioambientais que emergem entre a territorialidade camponesa e a preservação ambiental, tomando por base os grupos da “região de areia” e da “região de praia”, segundo a divisão feita pelos camponeses do PNLM, dentre os quais elegemos, subjetivamente, três comunidades de cada um, tendo em vista que, apesar de possuírem características gerais comuns, apresentam algumas especificidades. Dessa forma, compuseram o recorte empírico da pesquisa, as comunidades do primeiro grupo, Buriti Amarelo (5 famílias), Bracinho (13 famílias)

e Tucuns (17 famílias); do segundo, as comunidades Canto do Atins (20 famílias), Ponta do Manguê (34 famílias) e Santo Inácio (46 famílias). Salientamos que, com essa seleção, não nos propusemos a fazer o contraste entre os dois grupos, comparando-os, mas a buscar uma amostra mais ampla dos problemas e conflitos socioambientais que se apresentam no PNLN.

Para tanto, durante o biênio 2021-2022, ancorados no método dialético e sustentados pela teoria do materialismo histórico, recorreremos a investigações teóricas e empíricas, através da análise documental e da literatura ligadas à questão dos conflitos socioambientais. Além de rodas de conversas em todas as comunidades, com o intuito de ouvir e interagir com o maior número possível de comunitários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos sociais: líderes comunitários, que aqui denominamos camponeses (8 entrevistados), e servidores do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio (2 servidores), bem como da Secretaria de Meio Ambiente (1) e da Secretaria de Agricultura do município de Barreirinhas (1).

Conflitos socioambientais

Entre as múltiplas manifestações do conflito, sua ocorrência pode ser de ordem histórica, cultural, social, econômica, étnica ou religiosa. Como afirma Vasconcelos (2008), o conflito, ou dissenso, é fenômeno inerente às relações humanas, “fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses comuns” (Vasconcelos, 2008, p.19). Dessa forma, o conflito não pode ser entendido somente como um atrito que envolve duas partes ideologicamente divergentes, mas como confronto que surge dentro de um contexto em que uma dessas partes se sente de alguma forma ameaçada pela outra, ativando assim, seus modos de defesa.

Os conflitos se definem de acordo com a situação em que se manifestam: os conflitos socioespaciais, por exemplo, são marcados pelo antagonismo,

quando dois ou mais sujeitos sociais tendem a se apropriar de forma diferente de um mesmo espaço; os conflitos socioterritoriais, por sua vez, são causados pela disputa de grupos distintos em torno de diferentes usos do território; já os conflitos socioambientais estão relacionados à utilização dos recursos naturais e, ao mesmo tempo, à apropriação e ao controle do território por diferentes agentes sociais.

Para Acselrad (2004, p. 26), os conflitos socioambientais são aqueles que envolvem “grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada, por impactos indesejáveis”, que expressam a dicotomia sociedade-natureza. No Brasil, porém, o Estado ainda não percebeu que “a questão ambiental parece exigir um novo paradigma onde natureza e cultura não caiam uma fora da outra” (Porto Gonçalves, 2006, p. 82).

O uso do território por forças desiguais é gerador de conflitos socioambientais, pois, se para as comunidades tradicionais, o território se reveste de valor simbólico, como abrigo e fonte de recursos, remetendo à existência do bem-viver, para o Estado, o território tem caráter político e econômico, o que torna a relação dialética. O uso do território é disputado por forças opostas que se atritam, ora colaborando uma com a outra, ora se estranhando. O conflito socioambiental, portanto, tem como causa principal, mas não única, a natureza, onde a territorialização pode assumir diferentes facetas e significados para distintos sujeitos sociais. O uso do espaço natural, para alguns, pode ser primordial para a sobrevivência e, por isso, o defendem; para outros, ainda que com as mesmas convicções, esse uso está condicionado a diferentes visões e estratégias de manejo. Como aponta Terra (2016),

Nos espaços onde ocorrem os conflitos socioambientais não estão em disputa unicamente os bens e os serviços ecossistêmicos, mas também a disputa das diferentes formas de apropriação dos territórios, assim como a manutenção da cultura. (Terra, 2016, p. 180)

Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses e seus Conflitos Socioambientais

Segundo o antropólogo Álvaro D'Antona (2001), a criação de um parque representa intervenção na vida das comunidades locais, na medida em que os espaços deixam de pertencer a uma região, passando a incorporar o patrimônio cultural e natural do país.

O modelo de criação das UC no Brasil tem se dado de forma antidemocrática, e a legislação, quando aplicada, desconsidera, ou considera apenas parcialmente, os direitos legítimos dos camponeses. Como afirma Pereira (2005):

A criação e a gestão das UC brasileiras ainda têm se dado de forma centralizada, com deliberações “de cima para baixo” e restrita a participação pública. O processo de criação das áreas a serem preservadas - que em geral se resume, no que concerne a população envolvida, a transparência de informações ou consultas - não abre espaço para a agregação de valores fundamentais à racionalidade ambiental e aos valores humanistas, a qual, se considera, permitiria uma gestão participativa e democrática dos recursos ambientais. Em muitos casos, as populações locais só ficam sabendo que sua propriedade está inserida numa unidade de conservação após o fato consumado. (Pereira, 2005)

Dessa forma, pode-se considerar que o primeiro conflito envolvendo as comunidades e o órgão gestor foi a não participação dos camponeses no processo de criação do PNLM.

A gênese dos conflitos no PNLM

O PNLM foi criado por meio do decreto nº 86.060 de 02 junho de 1981, ainda no período final do governo militar brasileiro, quando os processos não eram conduzidos de forma democrática, com a justificativa de atender às reivindicações da comunidade científica e de instituições que atuavam na área ambiental do Estado do Maranhão, bem como a uma proposta do projeto RADAM-BRASIL (Ibama, 2004).

Segundo o Secretário Municipal de Meio Ambiente de Barreirinhas - MA da gestão 2013-2016 (TERRA, 2017), a criação do PNLM se deu sem qualquer consulta à população envolvida, tampouco contou com a participação de órgãos públicos das esferas estadual e municipal, ou seja, até mesmo a prefeitura de Barreirinha, onde está localizada a maior parte do Parque, esteve completamente alheia às discussões acerca de seu processo de implantação. “Várias versões sobre sua criação chegaram até os grupos familiares sem que de fato soubessem o que estava acontecendo” (Dias, 2017, p.75). Por essa razão, Terra (2017) considera que o PNLM padece de um pecado original, justamente por não inserir os camponeses nos debates que antecederam sua criação.

Além do mais, foi só após a instituição do Sistema Nacional de Unidades de Conservação - SNUC em 2000, portanto, um importante lapso temporal desde a criação do Parque (1981), que a legislação passou a determinar que as populações tradicionais devem ter seus meios de vida e cultura protegidos e valorizados, bem como que a implantação das UC deve ser feita de forma democrática, mediante consultas populares.

Se, por um lado, lamenta-se a ausência da legislação que garantiria uma participação efetiva e qualitativa dos camponeses na criação do Parque, por outro, à sua aprovação e vigência é atribuído um incremento da conflitualidade local, posto que nela está inserida a modalidade de Proteção Integral, na qual o PNLM foi enquadrado.

Unidade de Proteção Integral incrementando a conflitualidade

Com a pretensa determinação de participação democrática das comunidades envolvidas, o SNUC, ao criar a modalidade de Proteção Integral, cujo objetivo básico é “preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais” (BRASIL 2000), potencializou a conflitualidade preexistente nas áreas destinadas à criação de parques nacionais.

A área do PNLM abriga diversas comunidades tradicionais, consideradas por Queiroz (1973) como “populações camponesas”, as quais, segundo Arruda (1999), apresentam um modelo de ocupação e de uso dos recursos naturais para garantir sua subsistência baseado, sobretudo, nas práticas agropastoris, como a criação de animais, cultivo de produtos agrícolas, pesca e outras atividades, caracterizadas por Carvalho (2005) como “práticas campesinas tradicionais”, desenvolvidas pelos camponeses há séculos e centradas na mão de obra familiar. Obviamente, tais práticas foram fortemente impactadas com a implantação do Parque e, posteriormente, com seu enquadramento na categoria de Unidade de Proteção Integral (UPI), que proíbe a presença humana e, conseqüentemente, qualquer forma de extrativismo e/ou produção camponesa, exceto o uso indireto dos recursos, previsto na legislação do SNUC, com a justificativa de garantir a preservação de recursos e de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica (Brasil, 2003).

Ou seja, as comunidades que habitam na área de abrangência do PNLM sofreram impactos de toda ordem, posto que tiveram que adequar seu modo de vida às exigências legais, sob a pressão do ICMBio, que passou a proibir ou regular a maioria das práticas comuns dos moradores, como a criação de animais, a pesca e a roça, entre outras atividades, bem como a aplicar as sanções previstas na legislação. Essas ações desencadearam uma série de conflitos, dentro do PNLM, envolvendo o órgão gestor e os camponeses, uma vez que para garantir sua subsistência e reprodução, eles necessitam dos recursos que a natureza oferece, reconfigurando assim a conflitualidade já existente.

Diferentes sujeitos sociais, distintas perspectivas: consubstanciação do conflito

No Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, os personagens envolvidos possuem relações distintas com os territórios. A despeito das “concepções divergentes dos integrantes dos órgãos ambientais, das interpretações

progressistas da legislação ambiental” (Viana & Terra, 2021, p. 131), os ambientalistas tratam o território como uma área a ser protegida das ações humanas, onde suas belezas devem ser apenas contempladas, diferentemente dos camponeses que nela residem há séculos e que a têm como parte de sua história.

No que concerne às áreas de preservação, Diegues (2000) analisa dialeticamente a diferença entre a visão das elites urbanas e a dos comunitários:

O olhar das elites urbanas (políticas, ambientalistas) tende a privilegiar o estético, o paradisíaco, e também o “selvagem”, enquanto que as comunidades locais privilegiam o lugar, o espaço onde vivem, onde trabalham e se reproduzem socialmente, isto é, o seu território. (Diegues, 2000, p. 27)

Os camponeses do PNLM relatam que os conflitos com o ICMBio são constantes e impactam suas vidas cotidianamente, pois o órgão proíbe atividades que para eles são vitais, como a pesca e a criação de animais, destruindo assim suas territorialidades, uma vez que tais práticas remontam aos primórdios de sua territorialização na área, pois, como afirma Raffestin (1993), ao se apropriarem dos espaços, os sujeitos acabam por “territorializá-los”.

Com base na legislação, o ICMBio justifica as restrições impostas e as penalizações em caso de desobediência, afirmando que as atividades realizadas pelos camponeses, como agricultura, criação de animais, extrativismo e pesca, não obedecem aos preceitos de preservação ambiental, principalmente numa UC de Proteção Integral. Instala-se, assim, uma dicotomia entre a sustentabilidade dos recursos naturais e o desenvolvimento socioeconômico das comunidades. Mais que um desejo, os camponeses têm a necessidade de manter sua territorialidade, que molda o seu modo de vida, porém isso contraria os interesses do órgão gestor, que busca estabelecer uma outra territorialidade pautada nos preceitos ambientais legais. Surge então um conflito socioambiental, cuja solução suscita um consenso entre as partes, e não uma imposição por parte do órgão gestor, que busca fazer cumprir intransigentemente a legislação. No im-

passo resultante da instalação das UC de Proteção Integral, como afirma Brito (2008),

[...] é necessário investir em estratégias mais eficientes para garantir a permanência da diversidade biológica. Estas estratégias devem envolver o diálogo, a sensibilização, a compensação, além do monitoramento e da fiscalização, e não somente instituir estas áreas. É indispensável manter os recursos ambientais e os processos ecológicos, entretanto, é primordial garantir a sustentabilidade social, econômica e cultural da população envolvida nas áreas. (Brito, 2008, p.11)

Diegues (2001) ressalta que o homem tem que ser pensado como ator nuclear na conservação da biodiversidade, contudo, ao tratar os camponeses como uma ameaça a esse objetivo, a atuação do órgão gestor do PNLN deixa transparecer que não compactua com essa assertiva. Tal concepção é denominada por Diegues (2001) como o “neomito”, segundo o qual:

[...] o mundo natural tem vida própria, é objeto de estudo e manejo, aparentemente sem a participação do homem. O saber moderno se arvora não só em juiz de todo o conhecimento, mas até da proteção de uma natureza “intacta”, portadora de uma biodiversidade sobre a qual a ação humana teria efeitos devastadores. Não é para menos que, em todas as áreas naturais protegidas, a pesquisa científica seja permitida, mas não o etnoconhecimento, pois esse exige a presença das comunidades tradicionais, do saber, de técnicas patrimoniais e, sobretudo, de uma relação simbiótica entre o homem e a natureza. (Diegues, 2001 p. 69)

De acordo com o autor, a criação das UC se sustenta “no mito moderno da natureza intocada”, que desnaturaliza o homem, considerando-o incompatível com a preservação da natureza, especificamente nas UC de Proteção Integral, cuja legislação zela por sua intocabilidade, preservando seu estado “puro”:

[...] Esse mito supõe a incompatibilidade entre as ações de quaisquer grupos humanos e a conservação da natureza. O homem seria, desse modo, um destruidor do mundo natural e, portanto, deveria ser mantido separado das áreas naturais que necessitariam de uma “proteção total”. (Diegues, 2001, p. 53)

Ressalta-se que, originalmente, a criação das UC visou a atender a sociedade urbana, oferecendo-lhe lazer, mas ignorando os povos tradicionais que

sobrevivem há séculos nesses territórios, onde exploram a natureza numa relação de valor de uso e não de troca. Tal problemática ocorre em virtude da transposição, para a realidade do Terceiro Mundo, de um modelo estrangeiro que desconsidera a presença das comunidades tradicionais, conforme explica Arruda (1999):

Ainda que este modelo possa ser relativamente adequado aos EUA, dada a existência de grandes áreas desabitadas, sua transposição para o Terceiro Mundo mostra-se problemática, pois mesmo as áreas consideradas isoladas ou selvagens abrigam populações humanas, as quais, como decorrência do modelo adotado, devem ser retiradas de suas terras, transformadas de agora em diante em unidade de conservação para benefício das populações urbanas (turismo ecológico), das futuras gerações, do equilíbrio ecossistêmico necessário à humanidade em geral, da pesquisa científica, mas não das populações locais. (Arruda, 1999 p.84)

Está explícito que as normas impostas aos camponeses pelo ICMBio tiram-lhes o direito a seu território e sua territorialidade. Os camponeses são penalizados, enquanto se proporcionam conforto e bem-estar aos cidadãos, os quais, em nossa perspectiva, são os que geram impactos na natureza, por meio da pesca ilegal, das trilhas de rali clandestino e do lixo descartado por turistas, entre outros fatores.

Dentre os conflitos que envolvem os camponeses e os gestores do PNLM, selecionamos aqueles que julgamos serem os mais relevantes, sobre os quais passamos em seguida a tecer breves comentários.

A posse da terra

Do conjunto dos conflitos socioambientais presentes no PNLM entre os que nele habitam e o ICMBio, o que mais aflige os camponeses é a possibilidade de sua desterritorialização. Apesar do grau de complexidade implicado numa operação de remanejamento da população camponesa do Parque e dos traumas que isso poderia provocar nos envolvidos, para o órgão gestor, a solução ideal seria a transferência dos camponeses para assentamentos rurais que poderiam

ser criados na região (fora da área de abrangência do Parque) ou mesmo para centros urbanos, pondo fim a todos os problemas relacionados à presença de camponeses na área.

Essa alternativa desconsidera a territorialidade desses sujeitos, consubstanciada nos laços de vida e de afetividade que os camponeses têm com o lugar. Não se trata apenas de um “pedaço de terra” a ser substituído por outro, mas da supressão de um território, em que vínculos foram estabelecidos desde seus antepassados e que se mantém como um espaço de convívio, onde os camponeses vivem e se reproduzem socialmente, caracterizando-os como populações tradicionais que, naquele lugar, desenvolvem uma territorialidade específica. Ou seja, tal medida ignoraria que esse território é carregado de simbologia, havendo nele uma simbiose que caracteriza a territorialidade camponesa, com seus laços afetivos, suas manifestações culturais, crenças etc. Como reafirmam Gama e Santos (2017), o camponês,

[...] estabelece relação com a terra, ou seja, existe um sentimento de pertencimento, afetividade e também de comunicação entre o trabalhador camponês e a terra, o que o faz criar vínculos significativos com a mesma, pois é através dela que o camponês produz e vive com sua família. Deste modo, são esses fatores que o fazem não querer se desapegar, ou mesmo mudar de vida, pois aquela realidade camponesa é a que ele se identifica e pertence. (Gama; Santos, p. 5, 2017)

Tal sentimento é corroborado pelo relato da senhora Joana, moradora há 40 anos na comunidade Ponta do Mangue, quando diz: “gosto daqui, porque aqui aprendemos ser gente, além do mais, enterrei meu pai e minha mãe aqui”. O depoimento do senhor Antônio, 78 anos, morador da comunidade Tucuns, vai na mesma direção: “Eu nasci aqui, me criei aqui, meus pais, meus avós e bisavós também nasceram, se criaram e foram enterrados aqui, e enquanto não me tirarem eu vou ficar aqui, com minha mulher, na nossa casinha”.

O pertencimento dos moradores a seu lugar é visível (Tuan, 2013), eles vivem ali há várias gerações, antes mesmo da criação do Parque, ainda que não tenham a regularização de propriedade, como observou Arruda (2005):

Estas populações [...] em geral ocupam a região há muito tempo e não tem registro legal de propriedade privada individual da terra, definindo apenas o local de moradia como parcela individual, sendo o restante do território encarado como área de utilização.

Em razão das implicações e do referido grau de complexidade inerentes à remoção dessa população das dependências do Parque, os gestores passam a adotar medidas restritivas que a curto prazo tomam ares paliativos, mas que a longo prazo podem ser efetivas, como, por exemplo: dificultar o fornecimento de energia, evitando algum tipo de conforto que poderia criar uma forma de acomodação dos camponeses; impedir a construção de moradia para os filhos dos camponeses em local afastado da residência dos pais ou, em alguns casos, a ampliação das residências, para abrigar os jovens recém-casados; inviabilizar a ampliação da escolaridade, por falta da oferta de Ensino Médio nas comunidades, o que faz com que alguns jovens se desloquem para os centros urbanos e, posteriormente, acabem por não retornar ao local de origem; não implementar um sistema de transporte mais eficiente e com maior regularidade nas linhas; manter a precariedade no atendimento à saúde, o que impele os convalescentes, principalmente os idosos, a buscar estadias na residência de familiares nos centros urbanos etc.

Os camponeses, porém, têm ciência de que essa é uma maneira que o governo encontrou de levá-los a sair do Parque. Negando-lhes os direitos básicos garantidos na Constituição Brasileira, eles são compelidos a abandonar a área por inviabilidade de permanência, contrariando, assim, o que preceitua o artigo 6º da legislação federal, segundo o qual:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

As lideranças das comunidades, contudo, não deixam de lutar e têm feito reiteradas tentativas de convencer o ICMBio a viabilizar a posse definitiva do

território que ocupam, através da concessão do título de propriedade da terra. Além de não ser essa uma competência do órgão gestor, as áreas particulares inseridas nos limites do Parque, que é de posse e domínio públicos, deverão ser desapropriadas, de acordo com o que dispõe a lei, a despeito do princípio da função social da terra. Restaria como alternativa a concessão de posse do território, porém, em razão do enquadramento do Parque na modalidade de Proteção Integral, nem isso é possível.

Habitação, onde reside o conflito!

A situação jurídica das residências e da propriedade da área são equivalentes. A estrutura das habitações no PLNM é muito simples, construídas de forma tradicional da região, com materiais fornecidos pela natureza local, e algumas, de alvenaria. De acordo com os camponeses, todas as famílias possuem “casa própria”, que passa de pais para filhos, porque o ICMBio proíbe a construção em outra área do Parque, como afirmou o senhor Raimundo, morador da comunidade Bracinho: “os filhos que se casarem, só poderão construir no terreno dos pais ou familiares”.

Nesse sentido, em razão das circunstâncias jurídicas da área que habitam, os camponeses jamais poderão reivindicar o título de propriedade de suas residências. Ainda assim, constroem casas ou realizam ampliações de alvenaria à revelia do ICMBio, impelidos pela necessidade e também como forma de resistência às imposições do órgão gestor, acreditando que uma casa melhor estruturada agregará algum “valor” econômico ao território que ocupam, dificultando ainda mais a possibilidade de uma ação de despejo. Todavia, construir ou ampliar moradias de alvenaria os obriga a realizar uma intrincada ação logística (não dispõem de meios de transporte apropriados) para transportar clandestinamente e camuflar os materiais de construção até que a obra esteja definitivamente concluída, evitando que o ICMBio a descubra e embargue, além de confiscar todo o material de construção.

A roça de toco, incendia o conflito!

A denominada roça de toco constitui uma das mais conflituosas atividades desenvolvidas nas comunidades. Praticada de maneira tradicional, consiste em: derrubada da mata, queimada, retirada da coivara e plantação. Através desse sistema, a comunidade realiza o cultivo do feijão, da melancia e da mandioca, para a produção da farinha de puba¹. As famílias frequentemente entram em conflito com o ICMBio devido à derrubada da mata primária e às queimadas. Elas ressaltam, no entanto, que essa é a prática mais antiga que realizam e que a natureza sempre conseguiu se restabelecer, porque respeitam o ciclo natural, evitando repeti-la no mesmo local, para que a vegetação possa se recompor. Por outro lado, de acordo com um servidor do ICMBio, essa atividade realizada pelos camponeses é uma das que causam maior impacto ambiental no Parque, e o órgão tem atuado buscando evitar queimadas, porque elas comprometem os biomas e ecossistemas da UC.

Os camponeses, por seu turno, consideram que estão sendo privados de fazer suas roças, porém, assumem que resistem à imposição do órgão e continuam colocando seus roçados da maneira que sempre fizeram, uma vez que são parte de seu modo de vida e deles dependem para a sobrevivência. E para acelerar a plantação, recorrem ao trabalho em sistema de mutirão, envolvendo toda a população masculina da comunidade. Depois de instalada a roça, é muito difícil para o ICMBio embargá-la, e quando isso ocorre, os conflitos atingem seu ápice.

Turismo: uma solução para o conflito ou mais um conflito a ser solucionado?

Apesar de alguns comunitários alegarem não notarem conflitos dentro da comunidade, o que se observou durante a pesquisa é que muitos camponeses sofrem com as restrições do ICMBio. Como afirma Terra (2016), “o conflito

¹ Produto derivado da mandioca, largamente usado no Maranhão para complementar a alimentação.

existe e sempre existirá dentro de qualquer organização social, podemos ignorá-lo, dizer que tal problema não existe, mas isso não quer dizer que o conflito não esteja lá, por debaixo da superfície” (Terra, 2016, p. 179). Na “região de praia”, é grande o fluxo do turismo, principalmente porque as comunidades estão inseridas nas rotas turísticas mais procuradas no PNLM. Isso não faz da comunidade, necessariamente, uma plena beneficiária dessa atividade. O turismo é uma atividade que se insere nesse contexto por pura conveniência, mas, muitas vezes, esse empreendimento faz com que a subsistência dos moradores fique comprometida.

O ecoturismo, como atividade de lazer, se desenvolve dentro do Parque como uma atividade legal, respaldada pela legislação do SNUC, sem que haja degradação. Entretanto, não é bem isso que ocorre. É muito comum observar práticas que infringem as regras propostas tanto pelo turismo sustentável, quanto pelo órgão gestor, como por exemplo, o descarte de lixo nas praias do PNLM, além de outras atitudes que não condizem com os objetivos das UC. Durante a pesquisa, presenciamos uma gincana promovida pela prefeitura de Barreirinhas que objetivava recolher lixo nas praias e resultou na coleta de grandes volumes, a maioria descartada pelos turistas.

Os servidores do ICMBio afirmam que o órgão notifica todos os turistas quando são flagrados em atividades irregulares, além de penalizar com multa as agências responsáveis pelo ecoturismo no Parque. No entanto, há uma tolerância em relação às infrações cometidas pelos turistas e agentes de turismo, o que não se observa com povos tradicionais que há séculos sobrevivem no interior do Parque, numa relação harmônica com a natureza.

Outra contradição envolvendo o turismo é a construção de pontos e instalações turísticas dentro das comunidades do Parque. Enquanto os camponeses são impedidos de construir novas moradias, ainda que seja para seus familiares, há grandes empreendimentos turísticos no interior do PNLM. Na comunidade Santo Inácio, por exemplo, existem duas pousadas, que fomentam um grande fluxo de pessoas, causando a insatisfação dos camponeses, pois estes se sentem

injustiçados com a tolerância de tais práticas enquanto suas ações são restritas, impossibilitando-os até mesmo de garantir sua subsistência.

A situação é mais complicada quando o impacto ambiental é promovido por órgãos públicos, visando a fomentar o turismo no Parque. Registra-se o fato que ocorreu na comunidade Tucuns, onde a prefeitura de Barreirinhas autorizou a construção de uma ponte de madeira para viabilizar a travessia de turistas sobre um riacho no interior da comunidade, localizada longe das praias, portanto longe do fluxo de visitantes. Para os moradores de Tucuns, essa obra é motivo de preocupação, pois causa o assoreamento do rio, do qual eles dependem para realizar atividades básicas como lavar roupas e utensílios domésticos, pescar, e até mesmo para a dessedentação pessoal e dos animais.

Na visão dos empreendedores do turismo, medidas como essa são necessárias para proporcionar uma melhor logística aos turistas, entretanto essas ações acabam por prejudicar as próprias atrações das quais o turismo depende, como afirma Dias (2003): “o turismo representa uma atividade contraditória no que tange a algumas ações praticadas e autorizadas por órgãos que deviam inibi-las, bem como fazem com os povos tradicionais.” Se não bastassem as penalidades impostas pelo ICMBio, os camponeses ainda sofrem com as mazelas e as ameaças infligidas pelos detentores do capital.

De acordo com Terra (2017), são muitas as evidências dos privilégios concedidos àqueles que detêm o poder político e econômico, em detrimento das comunidades locais. De fato, os camponeses que residem nas UC sofrem, pois o modelo que foi implantado no Brasil não considerou as especificidades do território brasileiro e nem sua tradicionalidade, impondo a essas populações diversas limitações que dificultam seu modo de vida. Segundo Little (2002), “esses limites não reconhecem as fronteiras construídas historicamente por grupos familiares [...] e não reconhecem também suas condutas territoriais”. O que fica claro é que quando há uma relação intrinsecamente capitalista, alguém sempre sai ganhando e, neste caso, os ganhadores não são os camponeses.

Considerações finais

Buscando compreender como se dão as relações sociais que envolvem os camponeses do PNLM instalados nas comunidades da “região da areia” e da “região de praia” e o ICMBio, foi possível evidenciar a conjugação de uma série de fatores que se consubstanciam em conflitos socioambientais entre os sujeitos sociais que ocupam historicamente o território e a governança ambiental, os quais se estabeleceram a partir da sobreposição de uma área protegida nesse território, tendo como consequência a perda da autonomia dos camponeses sobre os usos dos recursos naturais disponíveis para a reprodução do seu modo de vida.

Constatou-se que, a despeito das especificidades locais entre a “região da areia” e da “região de praia”, as condições estabelecidas para que os comunitários permaneçam nesse território se equivalem, e que nos dois conjuntos de comunidades os conflitos socioambientais relacionados ao uso do território têm de certa maneira contribuído para obstaculizar a produção e reprodução do modo de vida dos grupos de camponeses que ali vivem.

Ressalta-se que a ausência de fixos públicos para um atendimento adequado das necessidades mais básicas em todas as comunidades pode ser intencionalmente provocada, pois de maneira geral, essa foi a forma encontrada pelo Estado para cumprir os preceitos da legislação do SNUC naquilo que concerne à modalidade de Unidade de Proteção Integral, ou seja, a remoção dos camponeses que habitam o Parque. No entanto, é incoerente que, para cumprir uma lei, se descumpra outra, ainda mais quando aquela a ser descumprida seja nada menos que a Carta Magna do país, a qual prevê a garantia de direitos sociais básicos como saúde, educação e moradia. A inexistência ou existência precária de tais fixos inviabilizam a manutenção do modo de vida dos camponeses, impelindo-os a migrarem em busca de melhores condições de vida.

Nesse sentido, consideramos que todas as restrições impostas aos camponeses, com as diversas dificuldades que comprometem sua reprodução social e a criminalização de suas práticas sociais historicamente estabelecidas, são, na verdade, medidas que visam a provocar sua “retirada voluntária” dos territórios que ocupam.

Tais medidas vão de encontro às deliberações estabelecidas durante a conferência da União Internacional para Conservação da Natureza (IUCN, 1986) segundo a qual, os povos tradicionais não devem ter seu modo de vida alterados, caso decidam permanecer na área do Parque, e que não sejam reassentados fora dela, sem seu consentimento.

Somos cientes da importância e da necessidade de se preservar os ambientes naturais para as futuras gerações, porém também temos ciência da necessidade de preservar a dignidade da pessoa humana, por isso o respeito ao modo de vida das populações tradicionais existentes nessas áreas é de fundamental importância para lhes garantir uma vida com mais dignidade.

Em que pesem todas as implicações aqui levantadas, os camponeses continuam na sua constante luta de resistência em busca da sua reprodução social, econômica e cultural. É importante ressaltar o camponês como um resistente, e que toda essa resistência tem caráter coletivo, e a coletividade é um elo crucial na luta no campo.

Consideramos que todas as restrições impostas aos camponeses impactam negativamente, mas também tornam os camponeses mais unidos para continuarem lutando pelo direito de se reproduzir em seu território. Portanto, é necessário entender o conflito, segundo as afirmações de Simmel (1983), para quem “o conflito é uma das formas mais vivas de interação que não pode ser realizada por um único indivíduo, constitui um processo de associação” (Simmel, p. 122-134). Ou seja, os camponeses se revoltam quando são penalizados por infringir a legislação, porém, de um modo geral, aprenderam a conviver com tais penalizações e até driblá-las.

Referências

ACSERALD, H. Justiça Ambiental: Ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSERALD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA J. A (Orgs). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2004.

ARRUDA, R. Territórios indígenas no Brasil: aspectos jurídicos e socioculturais. In: SALOMON, M.; SILVA, J. A. F.; ROCHA, L. (Org.). **Processos de territorialização**. Entre a história e a antropologia. Goiânia: Universidade Católica de Goiânia, 2005, p. 81-104.

_____. Populações Tradicionais e a Proteção dos Recursos Naturais em Unidades de Conservação. **Ambiente & Sociedade** - Ano II – N. 5, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.859 de 18 de julho de 2000. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação - SNUC**. Ministério do Meio Ambiente, Brasília-DF, 2011.

_____. IBAMA. **Plano de Manejo do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 2003.

BRITO, D. M. Conflitos em unidades de conservação, PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais** da UNIFAP, Amapá, n.1, p. 1-12, dez. 2008. Disponível em. Acesso em 30 dez. 2018.

CARVALHO, H. M. **O campesinato do século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, C. E. **A Política Nacional de Proteção da Natureza e seus Desdobramentos no Território do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses**. 2012 Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

D'ANTONA, A. O. Turismo em Parques Nacionais. In: FUNARI, P. D. PINSKY, J. (org.) **Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Turismo Contexto).

DIAS, R. G. **Tempo de muito chapéu e pouca cabeça, de muito pasto e pouco rastro**: ação estadual e suas implicações para comunidades tradicionais no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. 2017 Teses (Doutorado em ciências sociais), Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

DIAS, R. **Planejamento do turismo**: política e desenvolvimento do turismo no Brasil. São Paulo: Atlas, 2003.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. – São Paulo: Hucitec, 2001.

_____. A etnoconservação da natureza. In: DIEGUES, A. C. (Org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Hucitec e NUPAUB, p. 1-46, 2000.

GAMA, A. S. T. L; SANTOS, J. J. C. **O campesinato como modo de vida**: A produção camponesa no povoado Serrote Grande, Craibas: Ed, Diversite Jou-nau, 2017.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia, n. 322. Brasília: Departamento de Antropologia, 2002.

PORTO GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, D. B. (Orgs.). **A insustentável Leveza da Política Ambiental**: Desenvolvimento e Conflitos Socioambientais. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUEIROZ, M. I. P. **O campesinato brasileiro**: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil. Petrópolis-São Paulo: Vozes-Edusp (Estudos Brasileiros, v. 3), 1973.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SIMMEL, G. **A natureza sociologia do conflito**. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). Simmel. São Paulo: Ática, 1983 (Grandes Cientistas Sociais, 34). p. 122-134.

TERRA, A. Conflitos Socioambientais na Gestão do Parque nacional dos Lençóis Maranhenses: O Caso das comunidades Tratada de Cima, Tratada de Baixo e Buritizal. **Boletim Goiano de Geografia**. (Online). Goiânia 2017.

_____. **Conflitos Socioambientais no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses**. São Luís: Ed. UEMA. 2016, pp.177-204.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

VASCONCELOS, C. E. **Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas**, São Paulo: Método, 2008.

VIANA, F. O.; TERRA, A. A produção e reprodução camponesa no Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (PNLM): uma análise a partir dos desafios e conflitos socioambientais na comunidade Tucuns In: **Políticas públicas em educação e meio ambiente: visões interdisciplinares**. 1 ed. Jundiaí SP: Paco Editorial, 2021, p. 127-146.

CAPÍTULO 10

RAÍZES DE RESISTÊNCIA: A LUTA PELA TERRA E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NO ASSENTAMENTO HORTO BUENO DE ANDRADA – ARARAQUARA/SP

Fernando Henrique Ferreira de Oliveira

Jaqueline Machado Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-C

Introdução

Este estudo examina as representações da luta e da permanência na terra na memória das famílias pioneiras assentadas na região de Araraquara, São Paulo. Ao investigar suas trajetórias, a memória é considerada um produto social, moldado pelas relações e contextos vivenciados. Mancuso (1998), ao analisar as transformações da cidade na memória dos idosos, entende essa memória como resultado dessas interações sociais. Bosi (2004) complementa, afirmando que a memória é um processo que articula o passado com os estímulos do presente.

A pesquisa propõe compreender as experiências de conflito e luta pela terra na região de Araraquara a partir da década de 1980, utilizando como base as memórias das famílias pioneiras do Assentamento Horto Bueno de Andrada. Essas famílias, que participaram ativamente do movimento de luta até a criação

dos assentamentos, têm um papel central, pois vivenciaram e protagonizaram esses processos desde a fundação do assentamento em 1997, pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP). Com uma área de 472,41 hectares, o assentamento abriga 31 famílias, resultado das mobilizações dos trabalhadores rurais em busca de acesso à terra e melhores condições de vida e trabalho nas décadas de 1980 e 1990.

A memória desempenha um papel crucial na compreensão da luta pela terra, onde os pioneiros atuam como guardiões e transmissores dessas histórias para as gerações mais jovens (OLIVEIRA, 2018). Acreditamos que as memórias dessas famílias, reconstruídas por meio da história oral e analisadas através dos pontos iluminados das narrativas (SILVA, 2004), oferecem uma visão profunda das trajetórias de vida, das experiências de luta pela terra e da constituição dos assentamentos como territórios de reprodução socioterritorial.

Metodologicamente, o estudo combina uma revisão bibliográfica sobre o processo de luta pela terra e a constituição dos assentamentos com entrevistas de história de vida, visando reconstruir as memórias das famílias pioneiras. A memória é o eixo teórico do estudo, enquanto a história oral, materializada nas entrevistas, é utilizada como principal estratégia metodológica. A partir das memórias individuais, acessamos a memória coletiva dos grupos, explicitando as tensões e os desafios enfrentados por esses agricultores ao longo do tempo.

Constatou-se que a luta pela terra se manifesta em diversas estratégias cotidianas nos assentamentos. Mesmo diante de inúmeras dificuldades, os agricultores reafirmam a importância de sua decisão de lutar pela terra e permanecer nos assentamentos. Assim, a pesquisa reconstitui a luta pela terra em Araquara, revelando as múltiplas facetas desse processo por meio das narrativas reconstruídas.

Luta pela Terra, Reforma Agrária e Política de Assentamentos no Brasil

Girardi e Fernandes (2008) argumentam que a luta pela terra, manifestada por meio de ocupações e da criação de assentamentos, é uma das principais formas de recriação do campesinato no Brasil. As ocupações de terra, realizadas por camponeses, agricultores familiares e trabalhadores rurais organizados em movimentos socioterritoriais, são a estratégia de luta predominante. Essas ocupações geralmente ocorrem em terras devolutas, latifúndios e propriedades rurais onde leis trabalhistas e ambientais foram desrespeitadas.

Os assentamentos rurais, por sua vez, são estabelecidos em terras desapropriadas pelo Estado, tanto em projetos estaduais quanto federais. Nesses assentamentos, os movimentos socioterritoriais camponeses se territorializam a partir da desterritorialização dos latifúndios (GIRARDI; FERNANDES, 2008). Assim, os assentamentos surgem tanto pela iniciativa governamental quanto pela pressão de movimentos de camponeses, agricultores familiares e trabalhadores rurais.

Em suas investigações, Sauer (2005) explora as motivações e significados da luta pela terra no Brasil, destacando a coragem, sabedoria e esperança presentes nas falas das famílias entrevistadas. As famílias de trabalhadores rurais sem-terra enfrentam um “verdadeiro nomadismo geográfico e social em busca de trabalho e melhores condições de vida” (Sauer, 2005, p. 58). Sauer observa que “o simples acesso à terra – e seu significado real e simbólico – é o grande diferencial”, pois abre novas perspectivas de vida para essas famílias, representando um marco fundamental na construção de sua identidade social, onde a terra se torna a categoria mediadora desse processo (SAUER, 2005).

Para as pessoas envolvidas nesse processo, a conquista da terra é vista como uma “graça alcançada”, resultado do trabalho humano aliado à fertilidade do solo, que gera fartura e liberdade. A terra, porém, não é apenas um instru-

mento de produção, mas também um lugar de vida, moradia e pertencimento, capaz de dar sentido à existência e se tornar um espaço de construção real e simbólica do ser (SAUER, 2005, p. 69).

Sauer ressalta que as histórias de vida das pessoas sem-terra são verdadeiros itinerários biográficos, que geram desejos e reforçam representações onde a casa e o lugar de moradia são vistos como portos seguros. Assim, a luta pela terra assume relevância ao dinamizar as regiões onde os assentamentos são instalados, promovendo uma nova organização social, política e econômica.

O lugar constitui-se como uma dimensão essencial na luta pela terra, onde as famílias visualizam no acesso ao lote não apenas um espaço para trabalho, mas também para vida e reprodução social. Contudo, a criação de assentamentos é fruto do enfrentamento com os poderes políticos, das disputas com os latifundiários e da mobilização dos movimentos sociais, sendo “produto de conflitos, lutas populares e demandas sociais pelo direito de acesso à terra” (SAUER, 2005, p. 59).

O autor descreve o assentamento como uma “encruzilhada social”, um espaço geográfico e social onde a luta pela terra continua e onde diversas trajetórias e histórias de vida se encontram no horizonte da terra. É o local onde diferentes biografias se entrelaçam, iniciando novos processos de interação e identidades sociais, gerando novos atores sociais e políticos. Esses atores têm como principais mediadores a terra, o trabalho e a produção (SAUER, 2005).

A criação de assentamentos rurais no Brasil está intimamente ligada às ações dos movimentos socioterritoriais de luta pela terra (FERNANDES, 2001). Esses movimentos têm desempenhado um papel crucial não apenas na criação de assentamentos, mas também na formulação de políticas públicas para o desenvolvimento rural.

Acampamentos e assentamentos representam novas formas de luta pelo direito à terra e ao trabalho livre. Para Oliveira (1994, p. 18), a terra permite aos

trabalhadores, “donos do tempo que o capital roubou”, reproduzirem-se no seio do território coletivo, superando as pressões do capital.

A criminalização dos movimentos sociais de luta pela terra é vista como uma forma de violência simbólica, utilizada para desmobilizar as lutas. Neste contexto, Sauer (2017) ressalta a importância de reconhecer as conquistas territoriais, que, apesar dos desafios, exigem novas estratégias e respostas dos movimentos sociais.

Não há consenso sobre o projeto de reforma agrária no Brasil. Enquanto alguns acreditam que ele perdeu relevância prática, outros defendem seu potencial transformador. A reforma agrária sempre foi um tema polêmico, marcado pela polissemia e multivocidade que caracterizaram sua construção e trajetória como bandeira política (BARONE et al., 2016; BARONE e FERRANTE, 2017).

Materiais e Métodos

Esta pesquisa qualitativa investiga as experiências de luta pela terra e a permanência em um assentamento rural, explorando as memórias dos pioneiros que ajudaram a moldar esses territórios. Os principais métodos de coleta de dados incluem entrevistas em profundidade, observações diretas e registros em um diário de campo. As entrevistas focalizaram as percepções dos moradores mais antigos sobre suas experiências no processo de luta pela terra, levando em consideração suas histórias de vida, memórias da formação dos assentamentos e a influência que esses espaços exerceram sobre eles.

A abordagem qualitativa permite explorar aspectos da realidade que não podem ser mensurados quantitativamente, concentrando-se nas ações e interações humanas, bem como nas dimensões subjetivas da relação entre os assentados e o espaço. A pesquisa enfoca as dinâmicas de sociabilidade e territorialidade manifestadas nas lutas e resistências cotidianas, além dos diferentes modos de vida em territórios da reforma agrária.

De acordo com Andrade (2010), o trabalho com fontes orais possibilita dar voz a sujeitos que não foram considerados pela história tradicional, permitindo acessar “histórias dentro da história” e compreender como as pessoas elaboraram suas experiências no tempo e no espaço. Nesse sentido, as fontes orais “trouxeram à tona a visão daqueles que fizeram parte de sua história de forma direta, constituindo sua história através das memórias” (ANDRADE, 2010, p. 240).

Por meio da história oral, buscamos resgatar as histórias de luta pela terra, explorando as memórias das famílias pioneiras, incluindo os momentos de luta e as nuances da vida no assentamento. Silva (2004, p. 130) define a história oral como uma metodologia de pesquisa utilizada por historiadores, sociólogos, antropólogos e outros profissionais. No Brasil, essa prática se desenvolveu significativamente a partir da década de 1990, com o objetivo de registrar a história daqueles que não têm voz na narrativa oficial.

A memória é uma fonte crucial para compreender as histórias de luta pela terra, podendo também atuar como formadora da identidade de um grupo (Farias, 2006). Apoia-se em depoimentos e relatos de experiências vividas, que podem ser tanto individuais, envolvendo a trajetória de vida de cada pessoa, quanto coletivos, fortalecendo os laços do grupo por meio das lembranças compartilhadas. Esse entrelaçamento possibilita a identificação grupal e a preservação das memórias coletivas.

Portanto, a memória é a história viva dos indivíduos. Por meio desses testemunhos, homens e mulheres interpretam suas experiências e refletem sobre si mesmos, buscando reconstruir identidades muitas vezes marcadas pelo sofrimento (FARIAS, 2006). Segundo Farias (2006, p. 51), os trabalhadores rurais constroem uma história de luta pela terra onde o “eu” e o “nós” se fundem, formando uma identidade grupal solidária e coletiva.

A memória pode ser compreendida como um acúmulo de experiências históricas, que permite recuperar a identidade do grupo, fortalecendo interes-

ses, ideais, lutas e a própria existência (FARIAS, 2006). Possui múltiplas dimensões, sendo exteriorizada por meio de emoções, gestos e até mesmo pelo silêncio, que pode indicar resistência e preservar as memórias das histórias de vida das famílias. Nesse contexto, a autora destaca que o silêncio não é esquecimento, mas uma parte essencial da memória que, ao ser rememorada, assegura a sobrevivência do grupo.

A memória também evoca sentimentos nostálgicos, associados a lugares e pessoas que marcaram a trajetória de vida dos indivíduos. Sobre a importância do processo de luta pela terra, Silva observa que esse momento é carregado de simbolismo, representando uma ruptura na condição social dos indivíduos e o início da luta pela inclusão social (SILVA, 2004, p. 80).

Experiências de trabalho com fontes orais e entrevistas de histórias de vida em áreas de conflito pela terra (VÊLOSO e WHITAKER, 2010; VÊLOSO e WHITAKER, 2013) demonstram que o resgate da memória é fundamental para que os sujeitos possam compartilhar suas versões da história, narrando suas estratégias de resistência, aliados e inimigos ao longo do processo.

Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas em profundidade com o foco em história de vida, aplicadas durante uma visita de campo ao Horto. Foi elaborado um roteiro com diversas questões, abordando temas como: dados sociais do entrevistado e do grupo familiar, atividades desenvolvidas, condições de infraestrutura do lote, apoio governamental, e questões sobre evasão e permanência. A seleção dos informantes ocorreu por indicação das próprias famílias.

Entrevistamos membros de duas famílias pioneiras do Horto Bueno de Andrada. O roteiro buscou compreender três momentos da história de vida dessas famílias: 1) Origem e trajetória do entrevistado; 2) Luta pela terra (detalhes da vida no acampamento, organização das ocupações, construção do movimento); e 3) Luta na terra (estratégias de permanência no assentamento).

Resultados e Discussões: Apresentando as Narrativas

Neste item, apresentamos o conteúdo empírico da pesquisa, abordando e discutindo os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os assentados. Dedicamo-nos a relatar as trajetórias e histórias de vida de indivíduos que se aventuraram nas lutas pela terra, território e reforma agrária no contexto rural brasileiro, buscando esclarecer as diferentes dimensões da luta pela terra e da luta na terra no cotidiano dessas famílias.

As entrevistas revelam que, apesar de todo o sofrimento e das múltiplas dificuldades enfrentadas, a determinação e a resiliência prevaleceram. No assentamento Horto Bueno de Andrada, que abriga 31 famílias, entrevistamos dois senhores pioneiros e lideranças do grupo, identificados por nomes fictícios para preservar suas identidades: Seu Angico e Seu Ingá. Ambos participaram ativamente de acampamentos, ocupações e marchas. Com o apoio do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Araraquara, conseguiram articular um grupo de famílias para lutar pelas terras do Horto, que, na época, pertenciam à Companhia de Desenvolvimento Agrícola de São Paulo (CODASP).

Sr. Angico – Horto Bueno de Andrade: Da Usina para o Acampamento

O primeiro informante da pesquisa foi o Sr. Angico, de 58 anos, casado. Nascido e criado em uma fazenda em Araraquara, ele viveu por oito anos na área urbana da cidade, onde trabalhava como motorista de caminhão na Usina Zanin, uma usina sucroalcooleira localizada no município de Araraquara. O Sr. Angico se envolveu no processo de luta pela terra na região durante a década de 1990, ocupando áreas tanto no Assentamento Monte Alegre, já existente na região, quanto no Horto Bueno de Andrada. Ele permaneceu acampado por um ano, sendo dois meses no Monte Alegre e oito meses no Horto.

Angico foi uma das lideranças do acampamento no Horto, assumindo a responsabilidade pelo controle da lista de presença assinada diariamente pelos acampados e pela organização das reuniões e assembleias. Ao ser questionado sobre o período em que esteve acampado, ele respondeu:

Isso foi de 96 para 97. Só não sei a data certa, acho que foi em agosto, minha mulher que sabe a data certinho. Aí, me ocuparam como representante líder né! Ali tinha o caderno de ponto para marcar quem estava acampado e quem não estava. Tinha que assinar todo dia cedo. O representante naquela época, que era o líder, ele não podia trabalhar, nem ele e nem a esposa para manter no barraco, aí eu tinha um gado e fui vendendo, já que ninguém trabalhava, fui vendendo para ir comer. Fiquei um ano, um ano assim (Sr. Angico, Assentamento Horto Bueno de Andrada).

Percebemos que havia uma forte organização social no acampamento naquela época. Conforme relatado por Seu Angico, os acampados realizavam reuniões e assembleias quase diariamente para discutir as estratégias da luta. O controle das famílias acampadas era mantido através de uma lista de presença que circulava todas as manhãs. Silva (2004, p. 80) argumenta que, no acampamento, o espaço físico gradualmente se transforma em um espaço social. A autora destaca que a ida para o acampamento representa um momento de grande carga dramática e simbólica, pois “ele representa a mudança de trajeto, a ruptura da condição social de desempregados, subempregados, explorados, enfim, de sobrantes.”

A decisão de ir para o acampamento não foi simples, pois o medo, os conflitos, os diversos enfrentamentos contra a ordem estabelecida, e a incerteza sobre o futuro marcam esse momento crucial. Quando questionado sobre como tomou a decisão de se envolver no movimento de luta pela terra, ele relatou:

A minha esposa na época, ela não queria vir né! Ela falou que não viria. Aí, ela veio no acampamento e não gostou, dava muita briga e discussão, porque ela queria que eu voltasse para lá, e aí vim para aqui e não voltei. Aí, depois de dois meses trouxeram eu para cá, aí eu tinha um caminhão velho, fui lá e carreguei a mudança toda lá para o acampamento, aí trouxe a família, trouxe o gado, soltei as vacas que eu tinha tudo nessa fazenda aqui, de noite recolhia elas, porque era tudo aberto aqui (Seu Angico, Assentamento Horto Bueno de Andrada).

No acampamento, houve diversos momentos de enfrentamentos contra o poder local e a polícia, com várias tentativas de reintegração de posse. Silva (2004, p. 92) ressalta que “a grande ameaça à vida no acampamento é a ação de despejo, decidida pelo Poder Judiciário e executada pelas forças policiais”.

A história assim [...], não é tão ruim, porque “os policiais” na verdade, eles não chegavam assim, desacatando a gente. Eles chegavam e pediam para a gente se retirar, se não ia vir e fazer as coisas à força né! Aí, a gente falava que se quisesse fazer podia fazer, porque a gente não ia sair daqui. Porque as terras não eram de fazendas, a terra era do Estado e o Estado não tem terra, não cuida. O cara que está cuidando aqui, o Estado não via nenhum centavo do eucalipto que saía daqui, não via mesmo, era tudo carreta de eucalipto sem nota, tudo parado. Se você visse não tinha nenhuma nota das carretas de eucalipto. Então, quer dizer, a terra podia ser de qualquer um. Então, nós vamos ocupar ela, não vai sair e não saímos (Sr. Angico, Assentamento Horto Bueno de Andrada).

Portanto, o acampamento representa um momento de passagem, “algo temporário, pleno de dureza, para as quais foram alertados” (SILVA, 2004, p. 92). Ao mesmo tempo que se torna espaço de dificuldades e de resistência, no acampamento inicia-se a transformação territorial que irá culminar no local de moradia e trabalho das famílias, conforme expresso nas memórias do assentado.

Sr. Ingá – Horto Bueno de Andrade : A Presença do Sindicato

O segundo informante foi o Sr. Ingá, de 60 anos, também conhecido como “Barba.” Natural de Frutal, MG, é casado e pai de um filho de 30 anos. Durante suas andanças pelo Brasil, conheceu sua esposa, natural de Cuiabá, MT, que hoje tem 59 anos. Ingá ingressou no movimento de luta pela terra em 1995, quando foi convidado por membros da FERAESP (Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo) para auxiliar no levantamento de famílias interessadas em participar da luta na região.

Ingá desempenhou um papel de liderança nos acampamentos do Assentamento Monte Alegre e no Horto Bueno de Andrada, apoiando o Sindicato de

Trabalhadores Rurais de Araraquara na mobilização de pessoas para integrar o movimento de luta pela terra. Além disso, atuou como representante das famílias acampadas, mediando informações com a imprensa local e participando dos processos de negociação com a polícia. O Sr. Ingá permaneceu acampado por um ano, sendo dois meses no Monte Alegre e dez meses no Horto.

O desemprego, a instabilidade financeira, e a busca por um pedaço de terra foram os principais motivos que o levaram a se engajar no processo de luta pela terra em Araraquara (SP) durante a década de 1990.

O motivo era assim [...], que eu queria um pedacinho de terra para mim, onde eu morava o homem era muito bom, não nego isso. Só que a casinha que eu morava era dois cômodos e eu não podia fazer nada porque não era meu né! Então, morar naquela casinha era ruim, então eu falei, agora eu quero um pedaço de terra para fazer uma casa melhor para os meus filhos, igual a que tem ali, cada um com sua casa. E dizer que a terra era minha, mas não era minha ainda, mas não sei se um dia vai ser, mas, tirar de mim ninguém tira, porque de mim passa para o filho o documento que a gente tem, do filho passa para o neto, enquanto é a procedência aqui da família nós vamos tocando (Sr. Ingá, Assentamento Horto Bueno de Andrada).

O acampamento é retratado como um espaço e tempo de passagem para a conquista da terra, do lugar de moradia e sobrevivência.

[...] naquele tempo fizeram umas 5 ruas de barraco muito compridas, você não sabia com quem você estava mexendo, tinha gente de todo lugar. Tinha uma lista, era uma lista de chamada, uma lista de presença, todo dia a pessoa tinha que assinar aquela lista porque aqueles que queriam terra você sabia que eles estavam ali. Fizeram igreja lá dentro, fizeram algumas coisas que deu para viver ali, apareceu até umas que tinha estudo a mais e dava umas aulinhas para as crianças (Sr. Ingá, Assentamento Horto Bueno de Andrada).

Questionado sobre a importância da luta pela terra e reforma agrária em sua vida, Seu Ingá respondeu que: “A luta pela terra foi por vontade, porque a gente sempre morou no que é dos outros, trabalhando para os outros. Aí, um dia eu queria ter minha terra para viver a minha vida. Aí, foi onde eu entrei nesse movimento e consegui esse pedaço de terra” (Sr. Ingá, Assentamento Horto Bueno de Andrada). A convivência de diferentes pessoas no acampa-

mento, que passavam pela mesma situação de vida e luta pela terra favoreceu uma construção identitária. Informações sobre como esta nova sociabilidade foi construída foram expressas no depoimento sobre a realização de atividades religiosas e de formação antes mesmo do assentamento ser implementado.

Depois de assentadas, as famílias continuaram enfrentando inúmeras dificuldades para permanecerem na terra. Nesse sentido, o assentamento representa um espaço de continuidade da luta pela terra. Em um dos trechos da entrevista observamos sinais dessa luta para permanecerem na terra, pois, de acordo com os entrevistados, foi uma verdadeira briga para se manterem nos lotes. Um exemplo disso é a questão da energia elétrica, como relatado pelo Seu Ingá.

[...] a gente morou aqui, ficamos sem força aqui, acho que uns 3 anos. 3 anos sem energia, só morando num barraquinho lá embaixo. A briga da força foi muito difícil para chegar demorou muito tempo, nós tivemos que pagar toda essa força que passa aqui, teve que pagar ela para vir, porque a luz da terra não é luz para todos. Foi um momento muito difícil (Sr. Ingá, Assentamento Horto Bueno de Andrada).

Conforme apontado por Silva (2004), no assentamento um novo modo de vida vai se produzindo e se constituindo, definindo-se como uma luta pela construção do lugar. Desse modo, vemos que a luta pela terra não termina com a entrada no lote, é uma luta contínua por cidadania e dignidade. As múltiplas estratégias adotadas pelas famílias assentadas revelam a peleja para se manterem na terra.

Considerações Finais

Este estudo busca compreender as múltiplas dimensões da luta pela terra e a permanência nos assentamentos rurais, centrando-se nas trajetórias de indivíduos assentados em projetos de reforma agrária. Através de entrevistas e outras fontes orais, o trabalho contextualiza essa luta em um território amplamente dominado pelo agronegócio e sujeito às pressões das Redes Agroindustriais.

O apego à terra e o valor do trabalho rural emergem como elementos centrais nas narrativas dos entrevistados. A importância de organizações como o MST e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais é destacada como fundamental na mediação e organização da luta pela terra, sendo vistas como espaços de aprendizado e fortalecimento coletivo. Apesar das rupturas, dificuldades e desafios que marcam essas trajetórias, os laços com a terra permanecem inquebráveis.

A relevância deste estudo reside na necessidade de entender a complexidade das vidas daqueles que optaram por participar do movimento social pela terra. As entrevistas revelam que o início da vida no assentamento foi um período árduo, repleto de desafios relacionados à infraestrutura, transporte, renda e escassez de recursos. A adaptação a esse novo espaço é vista como uma extensão da luta pela terra, um processo contínuo que não se encerra com a conquista do lote. Coragem, persistência e determinação são traços comuns que caracterizam as histórias dessas famílias assentadas.

As narrativas sobre a vida em um projeto de reforma agrária nos levam a compreender o desenvolvimento como uma condição de liberdade (SEN, 2010). Ao considerar o desenvolvimento, é essencial incluir variáveis como justiça, qualidade de vida e bem-estar social. Os depoimentos coletados revelam que, apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados, os assentados não voltariam atrás na decisão de lutar por uma vida digna nas terras do assentamento. Mesmo diante das dificuldades, da limitada eficácia dos programas públicos de inclusão produtiva, dos desafios ao associativismo e das contínuas pressões dos complexos agroindustriais, há uma percepção de expansão das liberdades que motiva homens e mulheres a permanecerem firmes em seus pedaços de terra, mantendo viva a esperança de um futuro melhor.

Referências

ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de. Ministério Público Militar: o discurso da Justiça Militar através das fontes orais: o esquecimento como recurso metodológico. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Ideologia e esquecimento**. Aspectos negados da memória social brasileira. Letras Amargem, Presidente Venceslau – SP, 2010, p.235-266.

BARONE; Luis Antonio; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta, IZIDORO, Laís Túbero, AMARAL, Daniel Tadeu do. **A necessária releitura e ressignificação da reforma agrária na conjuntura brasileira contemporânea**. SOBER - Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, Maceió - AL, 2016. Disponível em <<http://icongresso.itarget.com.br/tra/arquivos/ser.6/1/6910.pdf>>.

BARONE, Luís Antônio; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. Reforma agrária no século XXI: bloqueios e perspectivas. In: DELGADO, Guilherme Costa; BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira (orgs.) **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017. p. 22- 39.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**. Lembrança de velhos. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de. **Acampamento América Rodrigues da Silva**. Esperanças e desilusões na memória dos caminhantes que lutam pela terra. Dourados: Fundo de Investimentos Culturais de MS; Dinâmica, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista de Cultura Vozes**, número 1. Editora Vozes. Petrópolis, 2001.

FUNDAÇÃO DO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO “JOSÉ GOMES DA SILVA” – ITESP. **Assentamentos**: situação quanto a localização municipal, São Paulo, 2016. Disponível em <<http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assentamentos.aspx>>.

GIRARDI, Eduardo Paulon; FERNANDES, Bernardo. A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a reforma agrária conservadora. **Agrária**, São Paulo, no. 8, pp.73-98, 2008.

MANCUSO, Maria Inês Rauter. **A cidade na memória de seus velhos**. Estudo sobre São Carlos, Itirapina e São Carlos. São Paulo, 1998. 241 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Geografia das Lutas no Campo**. Conflitos e Violência. Movimentos Sociais e Resistência. A “Nova República” e a Reforma Agrária. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Fernando Henrique Ferreira de. **Memórias, luta pela terra e permanência na terra**: histórias de vida das primeiras gerações de famílias pioneiras em Araraquara – SP. 106 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente) - Universidade de Araraquara. Araraquara SP, 2018.

SAUER, Sérgio. O significado dos assentamentos da reforma agrária no Brasil. In: FRANÇA, Caio Galvão de; SPAVOREK, Gerd. (Org.). **Assentamentos em debate**. 1ed. Brasília: NEAD - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2005, v. 1, p. 57-88.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **A luta pela terra**. Experiência e memória. 1. ed. São Paulo: Edunesp, 2004. v. 1. 135 p.

VELÔSO, Thelma Maria Grisi; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. “O incrível exército de Brancaneone consegue uma vitória”: sentidos construídos através de lembranças sobre a resistência e a luta camponesa. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Ideologia e esquecimento**. Aspectos negados da memória social brasileira. Letras Amargem, Presidente Venceslau – SP, 2010, p.139-164.

VELÔSO, Thelma Maria Grisi; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Memórias sobre um conflito de terra em relatos de história de vida. **Fractal**, Revista de Psicologia, v. 25, Jan/Abr. 2013, p. 23-40. Disponível em <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/548>>.

CAPÍTULO 11

O ESPAÇO AGRÁRIO NO MUNICÍPIO DE ALTO PARNAÍBA-MA: O USO E OCUPAÇÃO DA TERRA E O AGRONEGÓCIO

Lailton da Silva Freire

Celso Ferreira de Lima Filho

Ademir Terra

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-D

Resumo: Uma das políticas agrárias no Brasil tem sido a da expansão do agronegócio, da qual resultam transformações socioespaciais no campo. O avanço da atividade não só gera conflitos com os camponeses e povos tradicionais, como também promove impactos no meio ambiente, principalmente com o desmatamento. O objetivo deste artigo é analisar a dinâmica do espaço agrário no município de Alto Parnaíba, no Maranhão, enfocando o uso e a ocupação da terra e a espacialização do agronegócio. Para isso, recorreu-se a um levantamento bibliográfico sobre o tema e à classificação de uso e ocupação da terra, utilizando dados da plataforma MapBiomas e o software SIG QGIS 3.34, em três momentos diferentes (2002, 2012 e 2022), de modo a perceber a dinâmica da evolução espacial das classes de uso e ocupação da terra no referido município. Para que a cultura da soja se expandisse, em termos de área ocupada, a formação savânica sofreu redução, passando de 750.112 hectares, no ano de 2002, para 669.961 hectares, em 2022. Esse dinamismo é representado pela velocidade das mudanças no uso e ocupação das terras na região sul maranhense, onde as formações vegetais nativas do Cerrado são substituídas por uma agricultura mecanizada de grãos, primordialmente a sojicultura, em grande parte com o uso de irrigação. A reconfiguração espacial da produção agropecuária no município de Alto Parnaíba, em direção a novas áreas de expansão, reflete uma nova fase do capitalismo flexível.

Palavras-chave: Espaço Agrário; Agronegócio; Cerrado; Alto Parnaíba; desmatamento.

Introdução

O espaço agrário, durante muito tempo, foi considerado atrasado e esteve também relacionado apenas às transformações produzidas pelo homem no desenvolvimento das atividades do setor primário da economia: agricultura, pecuária e extrativismo (Sotratti, *et al.* 2015). No entanto, ao longo dos anos, essa concepção tem mudado, o que se percebe nos estudos sobre o tema.

A expansão da agricultura comercial no Brasil, que remonta ao sistema de *plantation* da colonização portuguesa, estabeleceu um forte capitalismo agrário. Foi principalmente ao longo do século XX que se formaram as bases políticas, econômicas e tecnológicas do avanço do capitalismo agrário contemporâneo, em especial nas décadas de 1950 e 1960, com a modernização agrícola, conhecida como a “revolução verde”.

Durante o regime militar brasileiro, políticas governamentais incentivaram grandes proprietários agrícolas a adotar novos padrões, transformando o mundo rural. Nos últimos anos do regime, para combater a crise econômica e o déficit na balança comercial, ampliou-se o financiamento de exportações agrícolas, o que favoreceu o crescimento do setor nos primeiros anos da década de 1980. A crise internacional, porém, restringiu a capacidade estatal de financiar os generosos programas de subsídio à agricultura comercial, muitos dos quais contavam com amplo crédito subsidiado. Isso resultou em tentativas de liberalização da política agrícola, afetando alguns dos instrumentos estabelecidos no período anterior.

Pode-se dizer, portanto, que embora tenham ocorrido tentativas de liberalização da política agrícola, a necessidade de gerar saldos comerciais para contrabalançar os déficits nas contas externas do país ajudou a redirecionar os estímulos à agricultura comercial para o mercado externo, produzindo excedentes exportáveis (Buainain; Rezende, 1995; Delfim Netto, 2005; Leite, 2005), o que favoreceu o rápido crescimento do chamado agronegócio brasileiro.

O agronegócio se constitui de um conjunto de atores de uma cadeia produtiva altamente articulada. Fortemente relacionado ao mercado externo, envolve atividades que vão desde antes da porteira, com os serviços e insumos para a agricultura cada vez mais requisitados, passando para dentro da porteira, com a produção agrícola, pecuária e florestal, chegando, enfim, ao que vem depois da porteira, com a industrialização, distribuição e comercialização de alimentos (Mapa, 2021). Como a principal atividade econômica brasileira, que coloca o país entre os maiores produtores agropecuários no mundo, o agronegócio, no entanto, tem sido apontado como responsável por uma série de problemas, sobretudo de ordem socioambiental.

No Brasil, o agronegócio, que teve início no sul do país, consolidando-se como um grande negócio, se espalhou mais tarde para as demais regiões. O movimento de ocupação do domínio do Cerrado começou de maneira mais sistemática na Macrorregião Centro-Oeste do Brasil, com o apoio direto do Estado por meio de programas de colonização, incentivos fiscais, crédito rural, desenvolvimento de cultivares adaptadas às suas condições naturais (como soja, milho, algodão e cana-de-açúcar) e investimentos em equipamentos de armazenagem e em infraestruturas de circulação.

Atualmente, a expansão do agronegócio para uma nova região econômica, que envolve terras dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, conhecida como MATOPIBA, (acrônimo criado com as sílabas iniciais dos nomes dos estados), além de gerar conflitos com os povos tradicionais, também resulta em grandes impactos ao meio ambiente (Mondardo; Azevedo, 2019), principalmente no que se refere ao consumo de água, utilização de agrotóxicos e fertilizantes, emissão de gás metano e, talvez os mais críticos, o desmatamento e a queima da vegetação nativa (Assad; Martins; Pinto, 2012) para a ampliação da área de cultivo, sobretudo quando se reporta à espacialização para o Cerrado brasileiro. As principais culturas do agronegócio brasileiro são a soja,

o milho, o arroz e o algodão, entre outras. No MATOPIBA, o sul maranhense é a região em que a produção da soja tem se espacializado com mais evidência.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é entender a dinâmica do espaço agrário no município de Alto Parnaíba enfocando o uso e a ocupação da terra, bem como a espacialização do agronegócio. Localizado na Microrregião Gerais de Balsas, composta ainda por Balsas, Riachão, Tasso Fragoso e Feira Nova do Maranhão, o município em estudo liderou a derrubada da vegetação no Cerrado em 2023, de acordo com o Relatório Anual do Desmatamento (MAPBIOMAS, 2024). A área desmatada alcançou cerca de 6.691 hectares, e isso se deve principalmente ao agronegócio da soja, que alcançou o município, advindo de Balsas e Tasso Fragoso.

Metodologia

Localização e caracterização da área de estudo

O município de Alto Parnaíba, que tem a totalidade de sua área territorial (11.132 km²) dentro do bioma Cerrado, é localizado no alto curso do rio Parnaíba, à sua margem esquerda, (Figura 1) e possui população residente de aproximadamente 11.109 habitantes, o que corresponde à densidade demográfica de 1 hab/km² (IBGE, 2022). Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,63 – renda 0,68; longevidade 0,79; e Educação 0,47. Região habitada originalmente pelos índios Tapuias, teve como seu primeiro povoador Francisco Luís de Freitas, que buscava área adequada para o cultivo agrícola e se instalou no local, a que deu o nome de Fazenda Barcelona.

Figura 1. Mapa da Localização Geográfica do Município de Alto Parnaíba - MA



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Mais tarde, vindo do Piauí, Cândido Lustosa fixou-se nas proximidades da Fazenda Barcelona, tornando-se um dos pioneiros do local, participando da construção da primeira igreja. Anos depois, a Fazenda Barcelona foi renomeada como Vila de Nossa Senhora da Vitória. Em 1866, Francisco Luís de Freitas, juntamente com sua esposa, Micaela de Abreu Freitas, donos da Fazenda Bar-

celona, doaram parte de suas terras à igreja local e, a partir de então, o povoamento da Vila se ampliou (IBGE, 2022).

O município de Alto Parnaíba teve sua emancipação política ao ser desmembrado do município piauiense de Paranaguá, por intermédio da Lei Provincial nº 974 de 8 de junho de 1871 (Marques, 2009). Inserido na Mesorregião Sul Maranhense e na Microrregião Gerais de Balsas, a 984 km da capital, São Luís, limita-se a norte com o município de Tasso Fragoso; a sul, com o estado do Tocantins; a leste, com o estado do Piauí; e a oeste, com o município de Balsas (IBGE, 2022). Seu Índice de Gini é de 0,78, numa medida em que representa situação de igualdade (todos possuem a mesma renda) e 1 é o extremo oposto (uma só pessoa possui toda a riqueza) (Atlas Brasil, 2024).

Ocupação recente do município Alto Parnaíba - MA

A ocupação recente ocorrida mais especificamente na Microrregião Gerais de Balsa, no estado do Maranhão é marcada pela forte presença de migrantes provenientes do sul do país, cuja vinda remonta aos anos 1970 e se intensificou na década de 1980, tornando-se responsável por grandes mudanças espaciais na região (Almeida, 2007).

Estimulada pelo governo, sobretudo pelos incentivos advindos da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), a presença cada vez maior desses migrantes na região favoreceu intensamente a expansão da fronteira agrícola, incorporando novos espaços produtivos para o país. Dentre as ações dos governos estadual e federal, que estimularam a ocupação da região, destacam-se a implantação de grandes rodovias como a BR-153, que liga Belém a Brasília, a criação de linhas de créditos e a oferta de terras por preço abaixo do mercado. Dessa forma, os gaúchos¹, já experientes na produção de

¹ Segundo Love (1975), a palavra “gaúcho”, o homem livre dos campos, foi aplicada inicialmente para definir um tipo humano arreado, o nômade do pampa, muitas vezes um desertor desobediente da lei e da ordem, que cavalgava sem rumo em uma área vastíssima, sempre atrás de gado amansado ou chucro e de cavalos.

grãos, encontraram oportunidade de expandir a produção agrícola no sul do Maranhão (Almeida, 2007), onde se instalaram, trazendo consigo a vontade de ampliarem seus negócios e de se tornarem grandes produtores e exportadores de alimentos, elegendo a soja como principal cultivo.

A ocupação no sul do estado do Maranhão, materializada como fato econômico, se deve, portanto, principalmente à atuação do poder público, que transformou a região em zona receptora de migrantes sulistas promotores do agronegócio. Os novos arranjos que trazem, com a produção agropecuária baseada no emprego de tecnologia de alta produtividade, caracterizam a dinâmica espacial criada na região econômica do MATOPIBA, que integra o bioma do Cerrado, muitas vezes resultando em conflitos de ordem social e cultural (Almeida, 2007).

2.3 Procedimento Metodológicos

Para a determinação das classes de uso e ocupação do solo, utilizaram-se classificação não supervisionada de códigos de legenda para os valores pixel na Coleção 8 do MapBiomas e imagem pixel a pixel proveniente do satélite Landsat com resolução de 30 metros. Para isso, recorreu-se à plataforma MapBiomas, com auxílio do software SIG QGIS 3.34, na qual as imagens são obtidas por processo de extensivos algoritmos de aprendizagem de máquina, por meio da plataforma Google Earth Engine.

A escolha do município de Alto Parnaíba para a realização da presente pesquisa se deve ao fato de ele ter registrado a maior área desmatada em 2023, como aponta a plataforma MapBiomas, coincidindo com a área de espacialização do agronegócio, sobretudo do cultivo da soja. Para cada classe de uso e ocupação da terra tratada no mapa, existem peculiaridades e características específicas. Utilizou-se um intervalo de tempo de 10 anos, com a classificação realizada em três momentos diferentes (2002, 2012 e 2022), de modo a perceber sua evolução espacial.

Resultados e Discussão

Uso e ocupação da terra no município de Alto Parnaíba no Maranhão

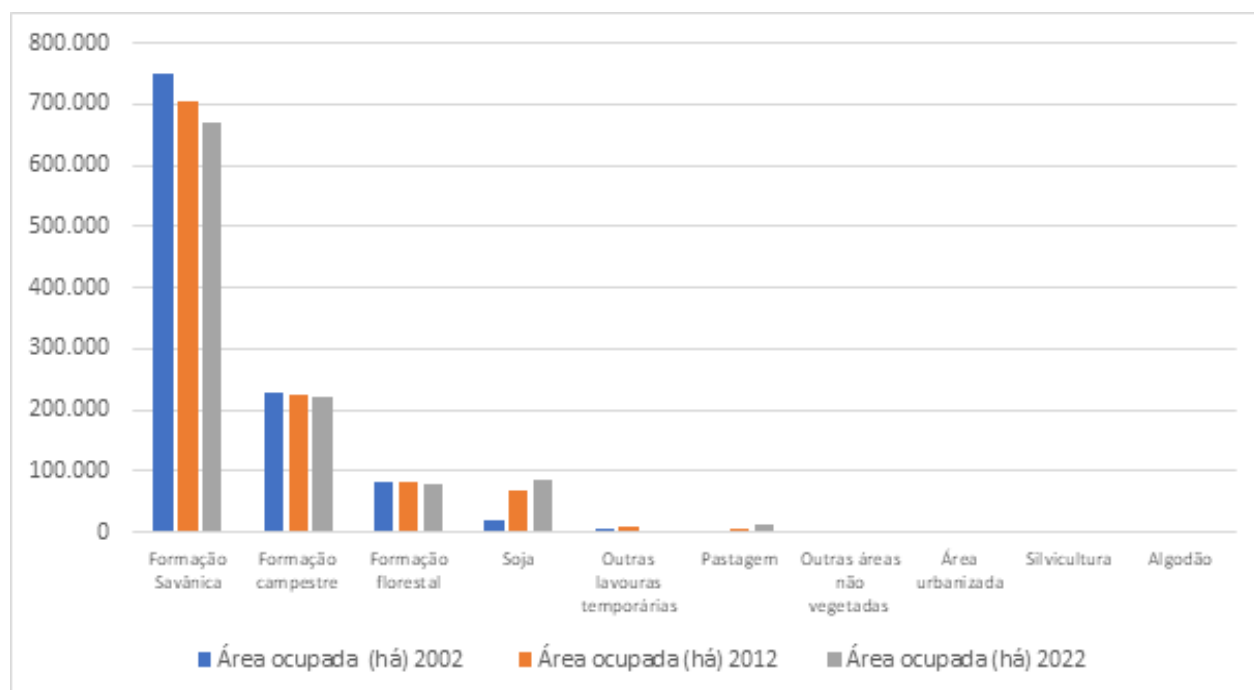
O município do Alto Parnaíba-MA, para onde se estendeu o agronegócio, principal atividade econômica dos municípios vizinhos – Tasso Fragoso e Balsas –, é composto por cenários de grande diversidade e complexidade no tocante ao espaço agrário, o que pode ser percebido com a análise das diferentes classes de uso e ocupação da terra. O avanço da atividade na região, voltada à produção de *commodities*, especialmente a soja, foi um dos motivos que certamente causou grandes mudanças, as quais se pode observar na descrição da série histórica de uso e ocupação da terra nos anos de 2002, 2012 e 2022 (Tabela 1).

Tabela 1. Classes de uso e ocupação da terra em Alto Parnaíba no Maranhão - 2002 a 2022

Classe de uso e ocupação da terra	Área ocupada (ha) 2002	Área ocupada (ha) 2012	Área ocupada (ha) 2022
Formação Savânica	750.112	703.825	669.961
Área não classificada	504.274	504.274	504.274
Formação campestre	229.229	223.816	222.961
Formação florestal	81.147	80.904	80.265
Soja	20.128	68.992	83.984
Campos alagados e áreas pantanosas	10.255	10.431	10.534
Mosaico de Uso	9.226	8.020	26.289
Outras lavouras temporárias	5.367	10.690	723
Pastagem	3.564	5.304	13.459

Outras áreas não vegetadas	3.534	735	1.587
Rio e lago	929	672	700
Área urbanizada	132	174	197
Afloramento rochoso	62	63	63
Silvicultura	23	83	254
Algodão	-	1	2.736
Total	1.617.983	1.617.983	1.617.983

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024

A principal atividade econômica no município de Alto Parnaíba é o agronegócio, com a produção de grãos como soja, sorgo, milho, algodão e milho, alinhada à pecuária de pequeno a médio porte. Já as culturas temporárias, em especial o arroz, a mandioca e o algodão herbáceo, constituem importante fonte de renda, sobretudo para os pequenos produtores. No extrativismo vegetal, evidencia-se a coleta de amêndoas de babaçu, produção de carvão vegetal, lenha e madeira em tora (INCRA, 2024).

O município acompanhou a dinâmica que se estabeleceu no sul do Maranhão a partir da segunda metade da década 1980, marcada pela produção agropecuária baseada no emprego de tecnologia de alta produtividade no cultivo de soja, milho e algodão. A área ocupada pela soja, por exemplo, que em 2002 era de 20.128 hectares, mais que triplicou uma década mais tarde, atingindo 68.992 hectares. Apesar de um aumento mais tímido entre 2012 e 2022, ainda assim a cultura continuou aumentando, passando para uma área ocupada de 83.984 hectares. Como pode ser percebido na Figura 2, a região centro-norte do município é a área com maior cultivo de soja. Isso porque se limita com os municípios Balsas e Tasso Fragoso, dois dos maiores produtores dessa oleaginosa no estado do Maranhão.

Para que a cultura da soja aumentasse em termos de área ocupada, a formação savânica que acusava 750.112 hectares no ano de 2002, sofreu redução para 669.961 hectares em 2022. Esse dinamismo é representado pela velocidade das mudanças no uso e ocupação das terras na região Gerais de Balsas, onde se localiza o município, em que as formações vegetais nativas foram substituídas por uma agricultura mecanizada e por sistemas de irrigação, assim como ocorreu no noroeste do Piauí, o que remete a um grande desmatamento do Cerrado maranhense (Miranda; Magalhães; Carvalho, 2014).

O município foi caracterizado inicialmente pelo uso agropecuário das terras que apresentavam baixa produtividade, tanto no caso dos pequenos agricultores (projetos de colonização e assentamentos agrários), como no dos grandes empreendimentos de pecuária (Miranda; Magalhães; Carvalho, 2014). As pastagens nativas extensivas e tradicionais, em áreas de campos e cerrados, foram rapidamente substituídas por culturas anuais intensificadas com novas tecnologias de produção, incluindo a irrigação (Miranda; Magalhães; Carvalho, 2014).

Segundo o MapBiomas (2024), o agronegócio foi responsável por mais da metade do desmatamento ocorrido no Cerrado no ano de 2023, principal-

mente na região do MATOPIBA, sendo que a maior área desmatada foi observada no Maranhão, que ultrapassou até o que ocorre no estado do Amazonas, respondendo pela perda da vegetação nativa do país com um aumento da ordem de 36% em 2021 e de 59% em 2022 (MAPBIOMAS, 2024).

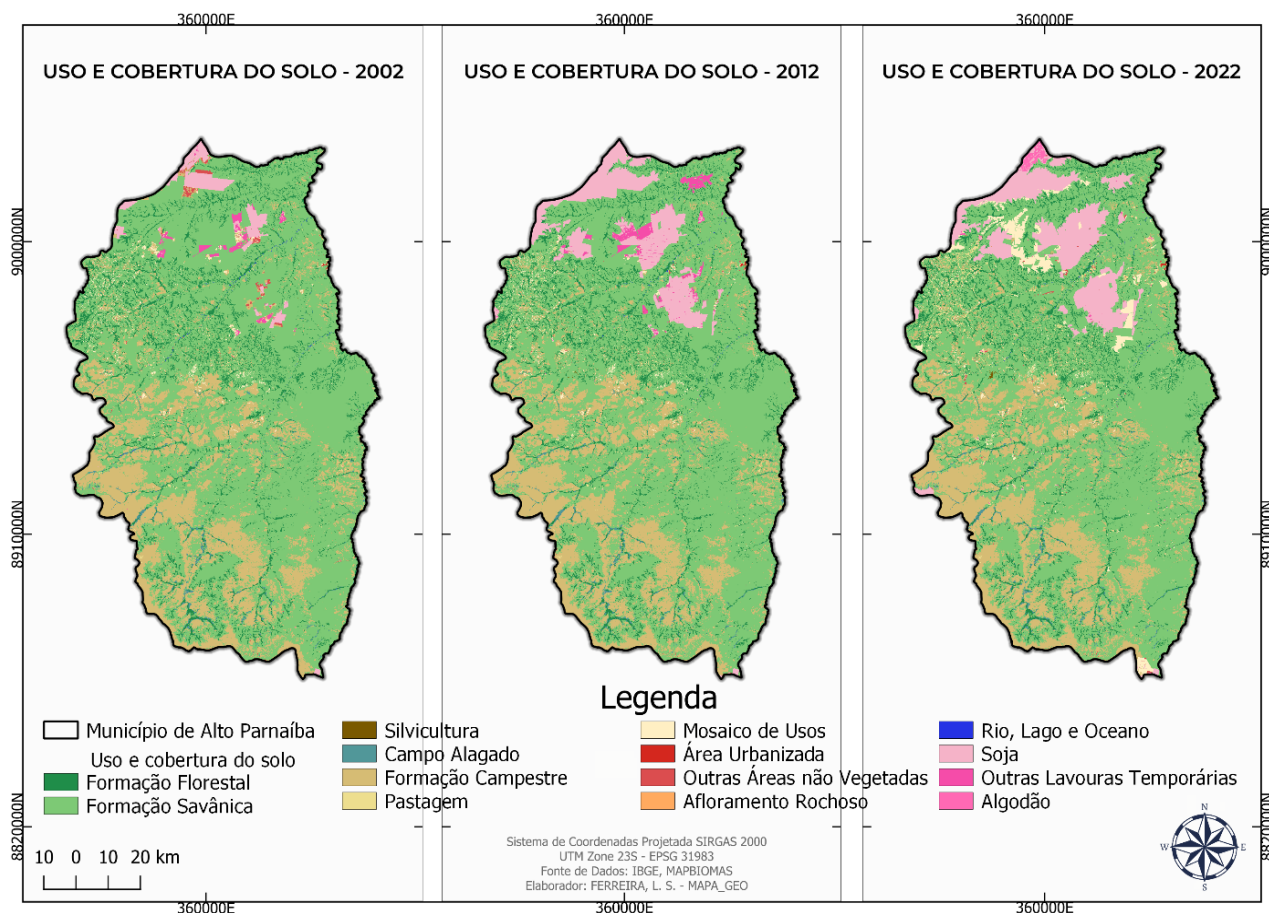
Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (2024), a pecuária é a segunda atividade econômica do sul maranhense, com a criação de animais de diversas raças voltada para a produção de carne. Muitos fazendeiros já utilizam tecnologias de manejo mais avançadas, como a criação semi-intensiva e a inseminação artificial, porém, em grande parte das propriedades ainda se pratica a pecuária extensiva, em grandes áreas cercadas. Esse aspecto pode ser presenciado no município estudado por meio do avanço da área de pastagem que, de 3.564 hectares em 2002, aumentou para 13.459 hectares em 2022, um incremento de mais de 400%.

Outra cultura que vem ganhando espaço no município, também em sua região centro-norte, é o algodão (Tabela 1). No ano de 2002, era praticamente inexistente em Alto Parnaíba. A partir de 2012, observa-se registro desse cultivo em apenas um hectare, área expandida, dez anos depois, para 2.736 hectares.

Segundo o relatório do IBGE – Produção Agrícola Municipal de 2021 –, o município de Alto Parnaíba é o quinto maior produtor da lavoura temporária, lavoura permanente e silvicultura do Maranhão, representando 5,07% de toda a produção do estado. Quanto à silvicultura, também houve um aumento exponencial em termos de área ocupada no município. Em 2002, a área destinada a essa atividade era de 23 hectares, aumentando para 83 hectares em 2012 e, por fim, 254 hectares, dez anos depois.

A riqueza nos polos agrícolas de desenvolvimento no sul do Maranhão transformou as áreas urbanas vizinhas (crescimento e nova estruturação urbana), com a chegada de indústrias e serviços integrados à produção agropecuária. O aumento da área urbanizada em Alto Parnaíba, no entanto, não foi tão significativo, saindo de 132 hectares, em 2002, para 197 hectares, em 2022.

Figura 2. Mapa da expansão de uso e cobertura da terra em Alto Parnaíba no Maranhão entre os anos de 2002 e 2022



Conforme o governo do Maranhão (2022), Alto Parnaíba é responsável pela produção de 178.106 t, de soja equivalente a 5,5% da produção geral do estado. Quanto ao arroz em casca, a produção foi de 3.530 t, o que representa 2,10% da produção estadual. O município ficou na oitava colocação na produção estadual de milho, com produção de 86.130 t, percentual de 3,80%. Quanto à cultura de feijão, o município está em terceiro lugar, com 918 t, correspondendo a um percentual de 3,44%. da produção estadual

A apropriação e o controle de terras pelo capital financeiro impulsionaram a constante expansão do agronegócio para a produção de *commodities*, bem como a especulação imobiliária e a financeirização da agricultura (Lustosa, 2021). As principais zonas de uso da terra em Alto do Parnaíba têm sido ocupadas pelo agronegócio, que toma conta de todo o sul maranhense.

No município, além de unidades de conservação legalmente estabelecidas, encontram-se também três áreas quilombolas – Macacos, Brejim e Curupá – que, segundo dados públicos, foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Não há registro, porém, de nenhuma terra indígena, nem de área de assentamento de reforma agrária. Contudo, é possível que haja outras terras quilombolas ou indígenas não demarcadas (Atlas Brasil, 2024).

Estudos realizados pela INCRA (2024) sobre a estrutura fundiária no sul maranhense demonstraram que se trata de uma região com forte concentração de terras sob o domínio de particulares, que as dividem em glebas e as negociam com empresas rurais, sob a alegação de alavancar o progresso social e econômico da região.

A Microrregião Sul Maranhense, onde se encontra o município de Alto Parnaíba, destaca-se por apresentar agricultura modernizada, caracterizada por intenso uso de capital, como ficou demonstrado com o incremento da área destinada à produção de *commodities*, como a soja. Para aumentar a produtividade e a qualidade, a fim de atender o mercado internacional, recorre-se à utilização de equipamentos pesados e à aplicação intensiva de insumos, como fertilizantes e corretivos do solo.

Devido ao grande destaque nacional, a região, conhecida como a “última fronteira agrícola”, tem atraído pessoas de várias regiões do país, sobretudo latifundiários que, apesar da presença de uma infraestrutura mínima, têm feito dela um polo de atração de empresários e trabalhadores rurais, e mais, têm contribuído para a especulação de terra, a prática de grilagem e a presença de falsos lavradores (INCRA (2024).

Considerações Finais

A reconfiguração espacial da produção agropecuária na Microrregião Gerais de Balsas, especialmente no município de Alto Parnaíba, em direção a novas áreas de expansão no tocante ao uso e ocupação da terra, reflete a fase do

capitalismo marcada pela dinâmica da reprodução produtiva, com o emprego da mecanização da agricultura proveniente do agronegócio.

Dessa forma, em face da baixa ação do governo na demarcação de áreas de interesse social e ambiental, como terras indígenas e áreas de preservação ambiental, o capital procura áreas atrativas, com terras disponíveis, incentivos fiscais, mão de obra acessível e inexpressiva organização sindical, além de uma fluidez de informações, investimentos e pessoas, para garantir sua reprodução de forma lucrativa. Isso implica não só mobilidade de capitais e de trabalhadores, mas também uma série de ações, a fim de regionalizar o agronegócio, estabelecendo uma cadeia de *commodities* baseada em alocações que lhe sejam favoráveis, mesmo que isso signifique deslocar camponeses e povos tradicionais para dar espaço à agricultura capitalista.

Surgem então espaços diferenciados que concentram a tecnologia, a infraestrutura e os serviços, em detrimento de outras áreas, refletindo a lógica do capital que se expande de modo desigual e combinado no espaço rural. Considerações acerca da temática aqui discutida exigem novas pesquisas sobre a reestruturação produtiva, que analisem o papel do agronegócio na configuração do espaço agrário e nas regiões produtoras de soja. Urge, também, discutir a relação campo-cidade, para compreender as tendências emergentes do agronegócio no município de Alto Parnaíba.

Referências

ALMEIDA, R.L. Encontros e desencontros no processo recente de ocupação da fronteira no sul do maranhão. **XII encontro da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional**. Belém, 2007.

ASSAD, E. D.; MARTINS, S. C.; PINTO, H. P. **Sustentabilidade no agronegócio brasileiro**. Rio de Janeiro: Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável, 2012.

ATLAS BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. **Alto Parnaíba – MA. Caracterização social, territorial e econômica**. Disponível em: <https://infosanbas.org.br/fontededados/atlas-brasil/> acesso em 2 de jun de 2024.

BELCHIOR, E.B.; ALCANTARA, P.H.R.; BARBOSA, C.F. Perspectivas e desafios para a região do Matopiba. 2017. Informativo Técnico. Núcleo de sistemas agrícolas da embrapa pesca e aquicultura. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/156581/1/CNPASA-2017-fa16.pdf> acesso em: 2 de jun de 2024.

BERNARDES, J. **Fronteiras da Agricultura Moderna no Cerrado Norte/Nordeste: Descontinuidades e permanências.** In: [BERNARDES, Júlia; BRANDÃO FILHO, José (org.)]. Geografias da Soja II: a territorialidade do capital. Rio de Janeiro: Archimedes Edições, 2009, pp.13-39.

BUAINAIN, Antônio Márcio; REZENDE, Gervásio Castro de. Ajuste, inflação e agricultura no Brasil: a experiência dos anos oitenta. In: RAMOS, Pedro; REYDON, Bastian P. (Org.). **Agropecuária e agroindústria no Brasil: ajuste, situação atual e perspectivas.** Campinas: ABRA, 1995. p. 23-42.

DELFIM NETTO, Antonio. Meio século de economia brasileira: desenvolvimento e restrição externa. In: GIAMBIAGI, Fabio et al. (Org.). **Economia brasileira contemporânea (1945-2004).** Rio de Janeiro: Campus, 2005. p. 225-257.

EMBRAPA: Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias. Disponível em: <https://www.embrapa.br/tema-matopiba> acesso em 2 de jun de 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Perfil da agropecuária maranhenses 2021-2022.**

IBGE CIDADES. Alto Parnaíba. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/historico/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

INCRA. Instituto Nacional de colonização e reforma agrária. **Relatório de Análise de Mercado de Terras.** 2021. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/relatorio-de-analise-de-mercados-de-terras/ramt_sr12_2021.pdf acesso em: 2 de jun de 2024.

LEITE, Sérgio Pereira. **Estado, padrão de desenvolvimento e agricultura: o caso brasileiro.** Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 281–332, 2005.

LOVE, J. L. **O regionalismo gaúcho.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

LUSTOSA, M. **O MATOPIBA pede socorro**. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2021/11/03/o-matopiba-pede-socorro> acesso em: 2 de jun de 2024.

MAPA. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Introdução à Logística do Agronegócio Brasileiro**. Secretaria de Política Agrícola. MAPA: Brasília, 2021.

MAPBIOMAS. **Rad 2023: Cerrado lidera desmatamento também em territórios protegidos**. Disponível em: <https://brasil.mapbiomas.org/2024/05/28/cerrado-lidera-desmatamento-tambem-em-territorios-protegidos/> Acesso em: 6 de jun de 2024.

MARQUES, C.A. **Dicionário histórico e geográfico da província do Maranhão**. 3 ed. São Luís: LITHOGRAF, 2009.

MINGOTI, R.; BRASCO, M.A.; HOLLER, W.A.; LOVISI FILHO, E.; SPADOTTO, C.A. **Matopiba: caracterização das áreas com grande produção de culturas anuais**. EMBRAPA Gestão territorial. Campinas, 2014. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/105192/1/20140721-NotaTecnica6.pdf> acesso em: 2 de jun de 2024.

MIRANDA, E.E.; MAGALHÃES, L.A.; CARVALHO, C.A. **Proposta de Delimitação Territorial do MATOPIBA**. Campinas, 2014. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/139202/1/NT1-DelimitacaoMatopiba.pdf> acesso em: 2 de jun de 2024.

MONDARDO, M. L.; AZEVEDO, J. R. N. **Matopiba: do domínio da terra e abuso da água aos territórios de resistências das populações tradicionais**. *Rev.Nera*, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 47, 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHANIN, T. Lições camponesas. In: **Campesinato e Territórios em Disputa**. (org) Eliane Tomiasi Paulino e João Edmilson Fabrini. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2008.

SOTRATTI, M.A.; SÁ, A.; MARAFON, G.F.; ANDRADE, P.L.; SEABRA, R. **Geografia Agrária: v. 1**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015.

WANDERLEY, M. N. B; FAVARETO, A. A singularidade do rural brasileiro: implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In: **Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras**. Brasília: IICA, 2013, p. 413-458.

CAPÍTULO 12

ANÁLISE SOCIOECONÔMICA DA PRODUÇÃO LEITEIRA: O IMPACTO NOS PEQUENOS AGRICULTORES DE SÃO PAULO DAS MISSÕES

Carla Lisiane Ibaldi Carabajal

Liziany Müller

Paulo Roberto Cardoso da Silveira

Ivanio Folmer

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-E

Introdução

A relação do ‘pequeno agricultor’¹ com a produção leiteira é marcada por uma profunda conexão com a terra, a tradição e a economia local. Em muitas regiões rurais, como no caso do Rio Grande do Sul, a produção de leite é uma das principais atividades econômicas dos pequenos produtores, representando tanto uma fonte de sustento familiar quanto um pilar para o desenvolvimento das comunidades. Esses agricultores, muitas vezes trabalhando em sistemas familiares, manejam pequenas propriedades com recursos limitados, mas com-

¹ Neste texto, o termo “pequeno agricultor” não é utilizado de forma pejorativa, mas sim para se referir ao tamanho da sua propriedade. Isso, porém, não implica que sua terra seja improdutiva ou que siga o modelo hegemônico de produção. Pelo contrário, o pequeno agricultor, mesmo com uma propriedade de menor extensão, vive em constante resistência diante das pressões e interações do meio, desenvolvendo estratégias próprias e sustentáveis para manter sua produção e fortalecer sua autonomia no campo.

pensam essa limitação com conhecimento prático acumulado ao longo de gerações, práticas sustentáveis e uma forte ligação com o mercado regional. A produção leiteira, para esses pequenos produtores, vai além de uma simples atividade econômica — ela é parte essencial de sua identidade, cultura e modo de vida, tornando-se um exemplo de resiliência e adaptabilidade no cenário agrícola.

A cadeia produtiva do leite no Brasil é considerada uma atividade de grande relevância para muitos agricultores em diversos estados e municípios, sendo fundamental para o desenvolvimento do setor agrícola no país. Tornou-se uma opção de negócio atrativa, uma vez que tem proporcionado aos produtores benefícios como a melhoria das condições de vida das famílias no meio rural. Atraindo, também, a atenção dos agricultores que possuem propriedades rurais pequenas.

De acordo com a Prefeitura Municipal de São Paulo das Missões - RS, (2013) o contexto histórico do município de São Paulo das Missões foi fundado tendo a colonização iniciado no ano de 1912, porém no decorrer dos anos houveram algumas mudanças que contribuíram para definir o município que existe hoje, a fundação do mesmo ocorreu por um pequeno grupo de colonos, de origem alemã, grupo esses que vieram da “Colônia Velha”, ou seja, das proximidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo. pois na época o município pertencia ao Município de Rio Pardo, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo. Nesse sentido, é possível destacar que a origem do nome “SÃO PAULO”, contam os descendentes dos primeiros moradores, foi adotado, porque a data em que aqui chegaram, 25 de janeiro, é dia da conversão de “São Paulo”, mais tarde acrescentado a parte das “DAS MISSÕES”, por situar-se na Região das Missões.

A consolidação do povoado ocorreu no ano de 1942, já Janeiro de 1959, passou a categoria de Distrito. Uma importante conquista do município foi a chegada de energia elétrica que chegou somente no decorrer do mês de abril do ano de 1964. No entanto, de fato o município foi efetivado conforme a lei n.º 5.205, de 30 de dezembro de 1965, onde de fato se desmembrou do município

de Cerro Largo no dia 06 de Maio de 1966, passando a obter sua emancipação, sendo um novo município (Prefeitura Municipal de São Paulo das Missões - RS, 2013).

O censo agropecuário de 2017 registrou uma quantidade de 1.096 estabelecimentos rurais no município de São Paulo das Missões, dentre esses foram caracterizados 992 como pertencentes da categoria agricultura familiar e 104 não pertencentes a agricultura familiar, demonstrando que um percentual de (91%) eram estabelecimentos da agricultura familiar.

É possível afirmar que a produção de leite desempenha papel central na economia de São Paulo das Missões, no entanto, os desafios econômicos e financeiros podem impactar significativamente os produtores locais.

Buscamos neste estudo analisar a produção do leite em São Paulo das Missões², verificar as condições econômicas e financeiras da produção de leite, e por fim, coletar dados referentes às deficiências de mão de obra nas propriedades de Heloisa do Norte.³

Este artigo está estruturado em cinco seções iniciando pela introdução que contextualiza as abordagens introdutórias e os principais objetivos desta pesquisa, seguida pela metodologia adotada na pesquisa. Na terceira seção, apresentamos o referencial teórico com as principais abordagens que contextualizam este estudo. Na quarta seção apresentamos os resultados obtidos e finalizando, as considerações finais abordando as reflexões dos resultados.

Aspectos metodológicos

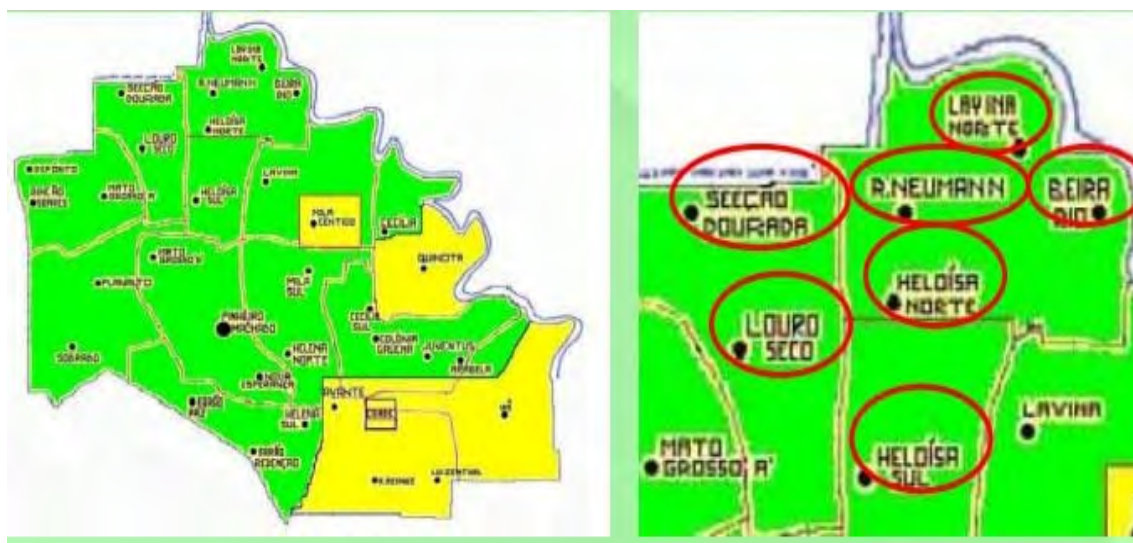
A pesquisa foi realizada no município de São Paulo das Missões- RS, utilizando dados quantitativos (dados primários e secundários) e qualitativos (primários). A coleta de dados incluiu entrevistas com produtores locais,

2 Na saída a campo, entre a escolha das atividades econômicas referentes à produção de grãos e criações de suínos, gado de corte e gado de leite, optamos pela produção leiteira, por ser umas das atividades em destaque realizadas pelas maiorias das propriedades.

3 Heloisa do Norte é uma demarcação utilizada para caracterizar as comunidades que fazem parte desta região, pois as comunidades que realizamos a pesquisa de campo fazem parte desta demarcação.

análise documental e levantamento de informações financeiras de uma propriedade leiteira representativa. A análise financeira foi aplicada para compreender a situação da produção de leite na região. O estudo foi realizado em três etapas que serão apresentadas em sequência, para que haja uma melhor compreensão desta pesquisa.

Figura 1- Mapa de localização das comunidades que fizeram parte da pesquisa de campo



Fonte: Trabalho de campo (2023)

A primeira apresenta uma pesquisa exploratória das condições econômicas do município de São Paulo das Missões, a partir do manuseio do Censo Agropecuário 2017, pesquisa pecuária municipal através do SIDRA (Sistema IBGE de Recuperação Automática) e abordagens teóricas de alguns autores que realizam pesquisas na área de estudo, a fim de compreender as dinâmicas locais.

A segunda etapa trata da visita a campo realizada ao município de São Paulo das Missões, onde realizamos um mapeamento da região de estudo com auxílio de um informante chave em uma reunião que ocorreu no sindicato de trabalhadores rurais do município.

Por fim a terceira etapa, construiu-se de um roteiro semi-estruturado de coleta de dados, aplicado através da realização de diálogos com onze famí-

lias que residem nas comunidades de Heloísa Sul, Heloísa Norte, Rincão dos Neumann, Beira Rio, Lavínia Norte, Seção Dourada e Louro seco. Nesses encontros, obtivemos informações que indicaram a escolha de duas unidades de produção na zona Heloisa do Norte, onde serão denominadas de UPA1 e UPA2 onde será desenvolvida em uma das UPA a avaliação do sistema de produção através dos dados econômicos da propriedade com técnicas recomendada pela bibliografia serão demonstrada nos resultados.

Essa combinação entre dados secundários e primários proporcionou uma análise abrangente e contextualizada da produção de leite em São Paulo das Missões, permitindo, não apenas identificar os desafios, mas também apontar possíveis sugestões de ações e estratégias viáveis para o fortalecimento da atividade leiteira na região estudada.

Referencial teórico

Os pequenos agricultores enfrentam inúmeros desafios no setor leiteiro, mas, ao mesmo tempo, demonstram uma capacidade notável de adaptação e resiliência. Em regiões como São Paulo das Missões, a produção de leite é uma atividade vital para a economia local, e os pequenos produtores desempenham um papel central nesse cenário. Embora lidem com limitações financeiras, falta de acesso a tecnologias de ponta e uma infraestrutura muitas vezes precária, esses agricultores encontram maneiras de se desenvolver por meio da inovação e do fortalecimento das redes de cooperação.

Um dos principais caminhos para o desenvolvimento dos pequenos agricultores na produção leiteira é a adoção de práticas sustentáveis e de baixo custo, como a melhoria no manejo do pasto e a utilização de insumos locais. Essas estratégias permitem que os produtores aumentem a eficiência de suas propriedades, mantendo os custos controlados. Além disso, a troca de conhecimento entre os próprios agricultores, através de cooperativas e associações locais, tem sido fundamental para a implementação de soluções coletivas,

como a compra de insumos em maior escala e a organização de logística para a distribuição do leite.

Outro fator importante é a busca por parcerias com instituições de pesquisa e universidades, que podem fornecer apoio técnico e capacitação para melhorar os processos produtivos. A introdução de técnicas de manejo mais eficientes, o uso de novas tecnologias de ordenha e a gestão do rebanho podem impactar significativamente a produtividade e a qualidade do leite, permitindo que os pequenos produtores ampliem sua competitividade no mercado, sem depender exclusivamente de grandes investimentos.

Nesse sentido, o referencial teórico aborda conceitos relacionados à produção de leite, caracterizando a produção de leiteira no Brasil e no RS, focando os aspectos econômicos e financeiros. Foram revisadas pesquisas anteriores que discutem os desafios enfrentados pelos produtores de leite em regiões similares. Além disso, foram exploradas teorias sobre os modelos de análise econômica aplicados à produção de leite e sobre gestão financeira em propriedades rurais, inclusive produtos secundários ou subprodutos.

O Brasil está entre os maiores produtores de leite de vaca do mundo. A cadeia produtiva do leite se distribui, praticamente, por todo o território nacional. Apesar de, historicamente, a produção se mostrar dispersa e heterogênea no País, torna-se fundamental verificar indicadores de concentração da atividade de forma ampla, em escala espaço-temporal (Andrade et al, 2023, p. 01).

Quando trata da cadeia produtiva do leite no Brasil, o Sebrae (2023) afirma que esta tem uma grande importância para o desenvolvimento do país, lembrando que o Brasil está entre os cinco maiores produtores de leite do mundo. O país produz mais de 34 bilhões de litros por ano, a maior parte ocorre em pequenas e médias propriedades, evidenciando a importância desses estabelecimentos na produção leiteira.

Para reafirmar as abordagens anteriores o Ministério da Agricultura e Pecuária (2023) reflete que:

O país conta com mais de 1 milhão de propriedades produtoras de leite e as projeções do agronegócio da Secretaria de Política Agrícola, estimam que, para 2030, irão permanecer os produtores mais eficientes, que se adaptarem à nova realidade de adoção de tecnologia, melhorias na gestão e maior eficiência técnica e econômica (Ministério da Agricultura e Pecuária p. 1).

Neste sentido, carvalho (2021) reafirma as abordagens anteriores destacando que além de contribuir significativamente para a geração de emprego e renda para a população, o leite é um produto fundamental para agricultura, pois está entre os seis primeiros produtos mais importantes para a agropecuária no país, sendo uns dos principais alimentos que contribui para o setor agrícola, o autor ainda afirma que a produção do leite acaba ficando somente à frente de alguns produtos tradicionais como o caso do café e o arroz.

No estado do Rio Grande do Sul, a produção de leite desempenha um papel importante na matriz econômica. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Ibge (2022) o Rio Grande do Sul é um dos maiores produtores de leite do país, com uma expressiva presença de propriedades dedicadas à atividade leiteira. Autores como Gonçalves et al. (2020) apontam para a diversidade de sistemas de produção existentes no estado, destacando a importância da gestão eficiente para a sustentabilidade dessas propriedades.

A produção total de leite no Rio Grande do Sul foi estimada como sendo da ordem de 4,39 bilhões de litros por ano, resultando numa média de cerca de 8,90 milhões de litros por ano, para cada um dos 493 municípios onde há alguma produção de leite no RS (Emater, 2021, p. 27).

Aproximadamente 4,05 bilhões de litros, ou 92,29% do total produzido no RS, são destinados às indústrias de laticínios, representando uma média de aproximadamente 8,98 milhões de litros por ano, para cada um dos 451 municípios onde há produtores vinculados às indústrias de laticínios. A produção de leite em propriedades que produzem apenas para o consumo familiar representa 4,65% do total, situando-se próxima dos 204,0 milhões de litros anuais (Emater, 2021, p. 27).

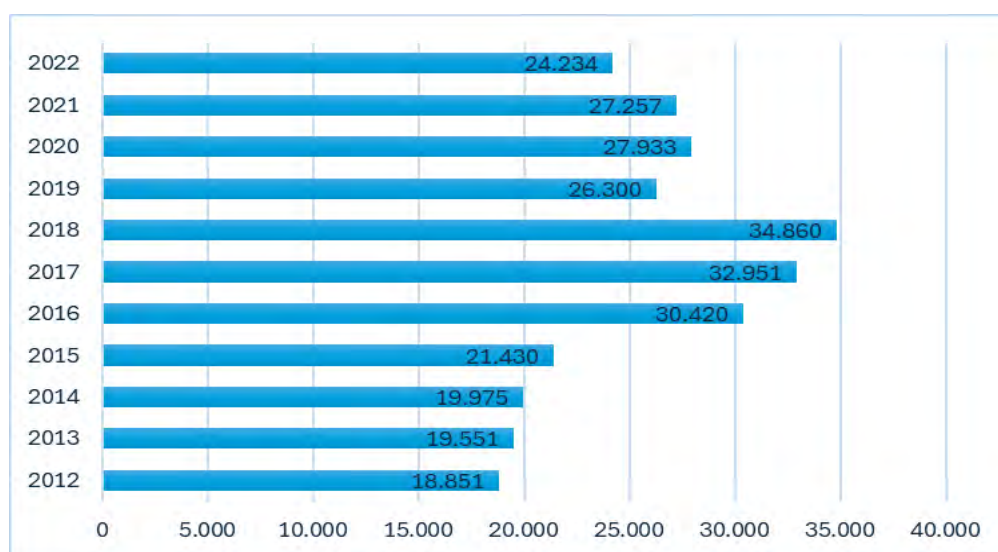
No contexto específico de São Paulo das Missões, município situado na região noroeste, a produção de leite também se destaca como atividade econô-

mica central. A região possui características edafoclimáticas favoráveis à pecuária leiteira, incentivando a atuação de produtores locais.

No que se refere aos números de produtores, dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) indicam um expressivo contingente de pequenos e médios produtores de leite no Brasil, sendo a atividade muitas vezes conduzida por agricultores familiares.

Com intuito de refletir sobre a produção leiteira o gráfico 1, em sequência, apresenta a produção de origem animal, por tipo de produto no município de São Paulo das Missões, a partir da divulgação da pesquisa pecuária municipal (2022), trazendo uma análise entre os anos 2012 e 2022.

Gráfico 1- Produção de leite (mil litros) em São Paulo das Missões entre os anos de 2012 a 2022



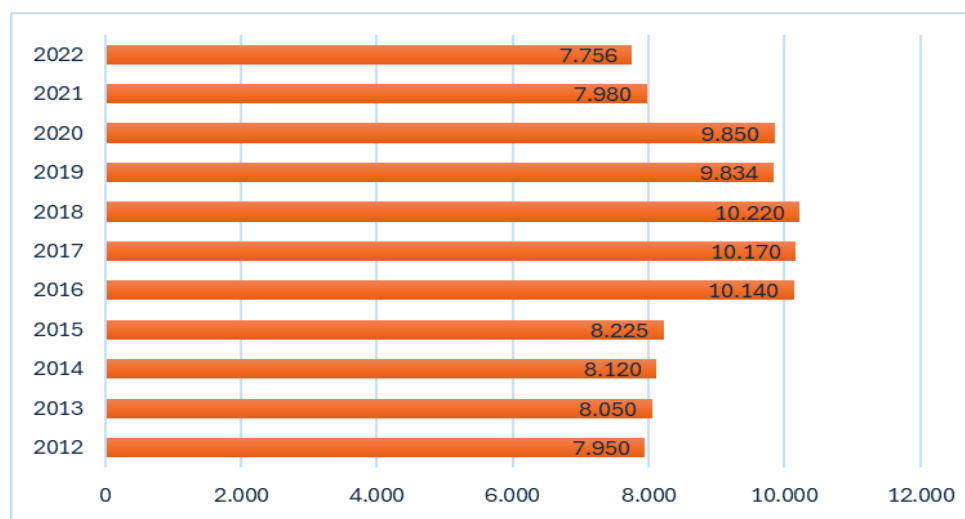
Fonte: IBGE Pesquisa pecuária Municipal (2022).

O gráfico 1 apresenta a quantidade da produção de leite (por mil litros) e conforme podemos observar, em São Paulo das Missões, a produção leiteira cresceu apresentando um destaque a partir de 2019 onde ocorreu uma retração na produção que denota um fator importante na agropecuária do município, no entanto, esses dados nos fez refletir sobre os motivos desta queda na produção.

Durante as entrevistas com os produtores foi possível detectar possíveis situações que justificassem a situação demonstrada no gráfico 1. Uma das possíveis constatações é que o êxodo rural tem causado diminuição na mão de obra disponível para as atividades realizadas, além de causar o envelhecimento no meio rural, pois de acordo com os agricultores os filhos migraram para os centros urbanos de outros municípios e outros estados causando a redução da mão-de-obra necessária para a produção leiteira.

Assim, porquanto houve a diminuição na produção de leite, tem-se por causa e efeito a diminuição na quantidade de vacas ordenhadas por cabeças, conforme nos apresenta o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2- Vacas ordenhadas em São Paulo das Missões entre os anos de 2012 a 2022

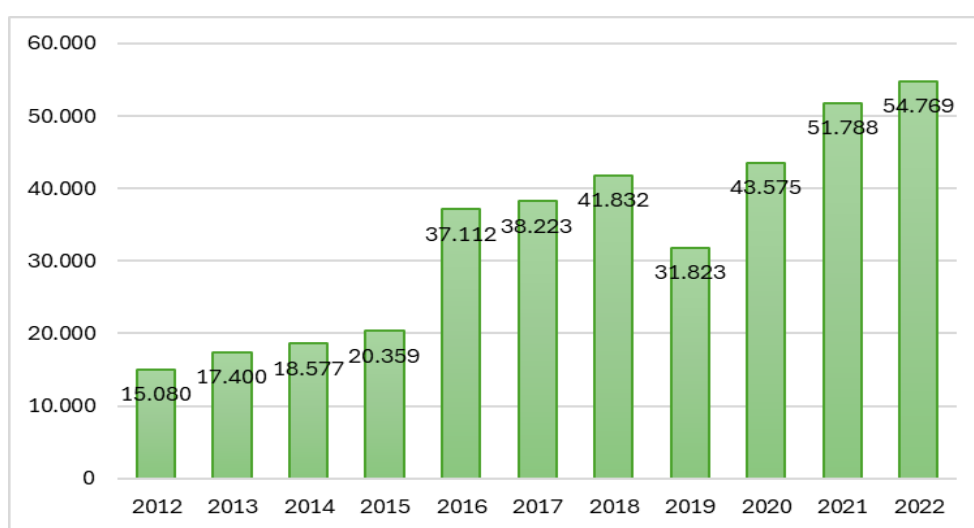


Fonte: IBGE Pesquisa pecuária Municipal (2022)

A quantidade de vacas ordenhadas cresceu entre os anos de 2012 e 2018. Após esse período, apresenta-se uma tendência de queda na quantidade produzida. A pesquisa de campo depreendeu, através dos diálogos com os agricultores, que houve uma mudança para criação de bovino de corte, isso por falta de mão de obra, sobretudo, pela falta de jovens nas famílias. A “saída” dos filhos das propriedades causou o envelhecimento adotou a produção de bovino de corte por ser menos penoso.

Como uns dos objetivos desta pesquisa é explorar os fatores econômicos e financeiros da produção de leite no município de São Paulo das Missões, o gráfico 3, em sequência, apresenta a renda adquirida na comercialização do leite segundo a pesquisa pecuária municipal (2022) que demonstra um crescimento importante para a produção e a economia local, durante o período.

Tabela 3- Valor da produção do leite (Mil Reais) em São Paulo das Missões entre os anos de 2012 a 2022



Fonte: IBGE Pesquisa pecuária Municipal (2022)

Analisando os valores entre 2012 e 2022, entre os valores mais baixos de R\$15.080,00 para o valor mais alto de R\$54.769,00 houve um crescimento, bruto, de R\$39.689,00 (variação bruta de 263%). Ou seja, podemos destacar que a diminuição na produção leiteira e na quantidade de vacas ordenhadas não refletem nos recursos financeiros adquiridos que demonstraram um crescimento cada vez maior.

Além da importância econômica, o leite é um alimento de natural grande valor nutritivo com maior concentração de cálcio, que é essencial para a formação e manutenção dos ossos. As proteínas do leite são completas, propiciando a formação e manutenção dos tecidos. Além da vitamina A, o leite contém vitamina B1, B2 e minerais que favorecem o crescimento e a manutenção de uma vida saudável. A indústria de laticínios tem potencializado o valor nutritivo do produto. Existem no mercado uma série de bebidas lácteas enriquecidas com vitaminas, minerais e ômega, assim como leites especiais para as pessoas que não conseguem digerir a lactose (Carvalho et al 2002, p. 2).

Se tratando da geração de emprego e renda, Carvalho et al (2002, p. 2) “O Agronegócio do leite é responsável por 40% dos postos de trabalho no meio rural” destacando a importância desta atividade para a agricultura brasileira.

Resultados e discussões

Nos resultados e discussões discutiremos a produção do leite no MSPM, as condições econômicas e financeiras da produção de leite no MSPM, e por fim, coletar dados referentes às deficiências de mão de obra nas propriedades de Heloisa do Norte, Heloísa Sul, Rincão dos Neumann, Beira Rio, Lavínia Norte, Seção Dourada e Louro seco.

Através das entrevistas com as famílias visitadas em São Paulo das Missões, este estudo buscou compreender os desafios enfrentados por produtores de leite no contexto regional. Os resultados revelam uma realidade complexa, onde a carência de mão de obra qualificada, as dificuldades de acesso a tecnologias modernas e as pressões do mercado por maior escala de produção se entrelaçam.

No primeiro diálogo, o entrevistado 01 expressou insatisfação com a queda do preço do leite, destacando a desvalorização do pequeno produtor frente aos grandes. A falta de mão de obra, especialmente devido à idade avançada dos proprietários e a migração dos jovens para o exterior, pois o Ibge registrou no ano de 2010 uma quantidade de 6.364 pessoas residindo no município e quando analisamos o ano de 2022 uma quantidade de 5.846 pessoas reafirmando com as abordagens dos agricultores o que impactou diretamente na gestão das propriedades, levando alguns produtores a arrendar suas terras.

O segundo diálogo, com o entrevistado 02, enfatizou a concentração da produção em algumas propriedades, revelando disparidades nos preços pagos pela indústria e uma baixa participação das cooperativas na atividade leiteira local. A dificuldade em manter mão de obra qualificada foi evidente, com o produtor mencionando a rotatividade de empregados devido à busca por oportunidades temporárias.

Os resultados destacam a presença de áreas subutilizadas nas propriedades devido à escassez de mão de obra local, um fenômeno agravado pela migração dos jovens para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades. A disparidade na remuneração dos produtores e a baixa participação das cooperativas apontam para a necessidade de melhorias na organização e representação dos produtores.

Através das observações no interior de São Paulo das Missões nas questões naturais identificadas no trabalho a campo, foi possível observar a região possui parte das áreas planas e parte com áreas que apresentam declínios assim identificamos três tipos de solo pedregoso, arenoso e argiloso, porém em grandes maiorias delas bem trabalhadas e aproveitadas para a realização das atividades agrícolas. Os/as agricultores/as tinham em suas propriedades espaços que são destinados para o cultivo de pastagens e outras para cultivos de alimentos que são utilizados para alimentação dos próprios gados. Conforme apresenta as imagens (01 A, B, C) abaixo.

Imagens 01 A, B e C) parte da região com seus declínios



Fonte : Pesquisa de Campo (2023)

Nas propriedades observadas a água para as propriedades vem de fontes poços artesanais e presença de açude e irrigação nas micro região visitadas pois em diálogo com os/as agricultores/as, os/as mesmos/as relataram que a ideia de represar as águas tem como principal objetivo de usá-las na agricultura principalmente em período de longas estiagens que afetariam na criação de bovinos. Conforme a imagem 02 abaixo.

Imagem 02: um dos açudes em uma das propriedade visitada



Fonte: Trabalho de Campo (2023).

Em suma, os resultados desta pesquisa oferecem uma perspectiva profunda sobre os desafios e oportunidades vivenciados pelos pequenos agricultores nas propriedades leiteiras de São Paulo das Missões. Esses agricultores enfrentam dificuldades diárias para manter suas atividades, mas também demonstram grande resiliência e potencial para inovar. A pesquisa destaca a necessidade urgente de estratégias colaborativas que promovam o fortalecimento da produção leiteira, assegurando não apenas a viabilidade econômica, mas também a preservação da identidade cultural e da sustentabilidade das comunidades rurais envolvidas.

Reflexões referentes à realidade da propriedade 01

A propriedade 01 em Heloísa do Norte, trata-se de um estabelecimento da agricultura familiar, onde não há grandes investimentos em relação à alimentação dos animais, pois no terreno há uma longa produção de capim e quando há necessidade os proprietários compram milho/soja para complementar na alimentação o que não é uma atividade frequente, pois a fonte de principal de alimentação é o capim.

No entanto, o desafio da demanda do mercado por produção em maior escala permanece, a propriedade destaca-se ao adotar estratégias de aumento do rebanho e busca por melhorias na produção. Este caso sugere um modelo potencial para enfrentar as demandas do mercado e superar as limitações estruturais presentes na região. Compreender as estratégias adotadas por essa propriedade pode oferecer insights valiosos para a transformação e adaptação das demais unidades produtivas locais.

De acordo com os/as agricultores/as da propriedade eles faziam parte da cooperativa que contribuía com a produção de leite porém se desligaram da mesma por que uma empresa privada que se instalou no município estavam pagando um valor maior pelo leite comercializado, no entanto analisar a questão da comercialização coletiva através do cooperativismo ficará para uma oportunidade.

Reflexões referentes à realidade da propriedade 02

É interessante notar que, na propriedade 02 em Heloísa do Norte, trata-se de uma propriedade de agricultores que possui grandes recursos para produção, onde podemos encontrar um cenário promissor que foi identificado. Com capital disponível e o engajamento ativo do jovem na gestão, essa propriedade representa um modelo contrastante à migração dos jovens, indicando um caminho possível para a continuidade e crescimento sustentável das propriedades rurais.

Em sequência, são apresentados os resultados que destacam os aspectos econômicos e financeiros da produção de leite em São Paulo das Missões, são discutidos os principais gargalos identificados no trabalho de campo (preço, mão de obra, organização em cooperativa ou não, organização da produção), bem como as implicações dos resultados financeiros da propriedade estudada.

Na amostra do desenvolvimento do cálculo que são apresentados abaixo, referentes a renda agrícola, obtivemos dados apenas com a UPA 2, onde em sequência apresentamos o cálculo das tabelas nos custos conforme uma tabela de preços padrão do mercado.

Produto Bruto (PB);

Consumo Intermediário (CI);

Valor agregado bruto (VAB);

Valor agregado líquido (VAL).

E renda agrícola, isto permitiria melhor análise da unidade de produção como destaca as tabelas 01, 02, 03, 04, 05, em sequência.

A tabela 01 apresenta os valores do produto bruto, que levou em consideração dados fornecidos na upa, tais como a área cultivada ou destinadas para produção de gado de corte e produção leiteira.

Tabela 01- Referente ao valor bruto

P.B	SOJA	TRIGO	LEITE	G. CORTE
Vegetal	R\$ 209.236,50	R\$ 22.330,00	-	-
Animal	-	-	R\$ 334.800,00	R\$ 94.240,00
Ing. Prest. Sv.	-	-	-	-
Total	R\$ 209.236,50	R\$ 22.330,00	R\$ 334.800,00	R\$ 94.240,00

Fonte: pesquisa de campo, (2023).

A tabela 02 nos revela os custos intermediários para as culturas de soja e trigo, levou-se em consideração a área plantada e o custo por hectare para os principais insumos: fertilizantes, sementes e produtos feitos. Além disso, con-

siderou-se o custo dos maquinários agrícolas como manutenção e gastos com combustíveis. Para a produção de gado, os custos principais são os de alimentação e de medicação dos animais, além de gastos da estrutura do galpão. A produção leiteira além dessas despesas também envolve o custo da silagem do milho. Também é utilizada para alimentação, este valor leva em consideração os custos de produção.

Tabela 02- Referentes ao consumo intermediário

CI	SOJA	TRIGO	LEITE	G. CORTE
Fertilizantes	R\$ 3.032,40	R\$ 1.263,50	-	-
Sementes	R\$ 33.121,17	R\$ 13.343,37	-	-
Produtos Fito	R\$ 35.445,60	R\$ 14.440,80	-	-
Alimentação	-	-	R\$ 83.931,33	R\$ 39.030,44
Combustível	R\$327,59	R\$ 132,76	-	-
Medicamentos	-	-	R\$ 11.586,39	R\$ 1.388,31
Trator	R\$4.464,29	R\$ 1.964,29	-	-
Plantadeira	R\$4.464,29	R\$ 1.964,29	-	-
Galpão	-	-	R\$ 8.333,33	R\$ 6.666,67
Desp Mnt Maq	R\$ 1.070,69	R\$ 436,20	R\$ 833,33	R\$ 666,67
Custos Silagem (Milho)	-	-	R\$ 71.818,50	-
Desp Mnt Inst.	-	-	-	-
Total	R\$ 81.926,03	R\$ 33.545,21	R\$ 176.502,87	R\$ 47.752,09

Fonte: pesquisa de campo, (2023).

A tabela 03 apresenta os custos da depreciação em cada tipo de produção. É apresentado preços da depreciação das máquinas agrícolas utilizadas nas plantações e para a produção da silagem de milho, e a depreciação das instalações da unidade leiteira, e também é avaliado a depreciação dos animais.

Tabela -03 Referentes a depreciação

Depreciação	SOJA	TRIGO	LEITE	G. CORTE
Dep. Instalações	-	-	R\$ 564,00	-
Dep. Maq. Eq.	R\$ 400,00	R\$ 400,00	R\$ 400,00	-
Dep. Animais/Tr	-	-	R\$ 5.350,00	R\$ 4.280,00
Total	R\$ 400,00	R\$ 400,00	R\$ 6.314,00	R\$ 4.280,00

Fonte: pesquisa de campo, (2023).

Podemos observar na tabela 04, as distribuições dos valores agregado que se refere aos gastos com impostos e gastos com empréstimos, e como pode ser observado a produção leiteira tem o maior gasto quando comparado com soja, trigo e gado de corte.

Tabela 04- Distribuição de valor agregado

DVA	SOJA	TRIGO	LEITE	G. CORTE
Desc. Funrural	R\$ 4.812,44	R\$ 513,59	R\$ 7.700,40	R\$ 2.167,52
ITR	-	-	-	-
Pgato MO	-	-	R\$ 1.466,67	R\$ 1.173,33
Pgato Arrend.	-	-	-	-
Desp. Fin. Emp.	R\$ 931,03	R\$ 379,31	R\$ 9.022,99	R\$ 6.666,67
Total	R\$ 5.743,47	R\$ 892,90	R\$ 18.190,06	R\$ 10.007,52

Fonte: pesquisa de campo, (2023).

A tabela 5 em sequência, demonstra o resultado obtido para o cálculo do rendimento agrícola. A produção de trigo obteve valor negativo de 125,28,11 devido ser um valor mais baixo, pode ser considerado uma fonte alternativa ou complementar de renda. A soja e a produção de leite obtiveram melhores projeções para o RA, 121,167 e 133,393 respectivamente, esses valores estão próximos entre si quando comparados, porém, vale ressaltar que a produção leiteira teve custos maiores de produção. O gado de corte atingiu RA de 32,200

onde é uma fonte alternativa de renda, visto que quando comparado à soja e ao leite, representa um valor significativamente menor.

Os custos resumidos da produção leiteira, que considera depreciação a tabela 03, DVA tabela 04, CI tabela 02, totaliza o valor de 201 mil reais. Considerando a produção anual de 27,000 mil litros de leite, atinge-se o valor de 0,74 reais por litro de leite.

O valor de venda é 1,24 reais, sendo assim o produtor tem uma baixa margem de lucro, o que implica a necessidade de uma produção grande, ou seja, grande volume de leite produzido para que então a atividade seja lucrativa.

Tabela 05 – cálculo final das tabelas

Item	SOJA	TRIGO	LEITE	G. CORTE
VAB = (PB - CI)	R\$ 127.310,47	-R\$ 11.215,21	R\$ 158.297,13	R\$ 46.487,91
VAL = (VAB - Dep)	R\$ 126.910,47	-R\$ 11.615,21	R\$ 151.983,13	R\$ 42.207,91
RA = (VAL - DVA)	R\$ 121.167,00	-R\$ 12.508,11	R\$ 133.793,07	R\$ 32.200,39

Fonte: pesquisa de campo, (2023).

Conforme nos apresenta a tabela 5 acima em relação ao Nível de Reprodução Simples - NRS calcula-se: NRS - Número de pessoas da família x Salário-Mínimo x 13 (meses do ano, incluindo décimo terceiro); assim temos: 3 pessoas x 1,412 x 13 = 55,068 reais; como o leite gera uma renda agrícola anual de R\$ 133.793,07 pode-se afirmar que a produção leiteira gera uma renda suficiente para garantir um nível de produção simples da família, ou seja, garantindo as condições mínimas para se manter e sobrando um valor significativo para investimento e custeio do próximo ano. Cabe ressaltar que não ocorre aumento da produção devido a escassez de capacidade de trabalho. Nos relatos, observou-se que na região não há mão de obra disponível para contratação e, desta forma, dificultando operar em maior escala.

Considerações Finais

As considerações finais consolidam os principais achados da pesquisa, ressaltando as contribuições para a compreensão da dinâmica econômica da produção de leite em São Paulo das Missões.

As análises realizadas durante a pesquisa apontam que os agricultores que atuam com a atividade leiteira em São Paulo das Missões, enfrentam e ainda vão enfrentar inúmeros desafios para potencializar a produção do leite já que no município está enfrentando o desafio do êxodo rural e na maioria dos estabelecimentos estão permanecendo só os agricultores idosos e futuramente não conseguirão realizar as atividades e por falta de mão de obra terão que deixar a atividade no campo.

A partir dessas constatações, é possível destacar que há necessidades de criar estratégias que visem não apenas a sustentabilidade econômica das propriedades, mas também a permanência dos jovens no meio rural, elemento vital para a promoção do desenvolvimento da atividade leiteira na região.

Portanto, os/as representantes do município juntamente com os órgãos de representatividade que atuam com a agricultura local, devem atuar com ações contínuas, pois desta forma os resultados serão positivos para aqueles que enfrentam diversos desafios. A pesquisa comprova que os produtores de leite que possuem pequenas propriedades demonstram uma resiliência notável diante das adversidades que enfrentam no setor. Esses agricultores, muitas vezes com recursos limitados e acesso restrito a tecnologias avançadas, conseguem superar barreiras por meio de estratégias criativas e de cooperação mútua. A resiliência desses pequenos produtores não se manifesta apenas na capacidade de manter suas atividades econômicas em um cenário de constantes desafios, como a instabilidade dos preços do leite e os altos custos de produção, mas também na habilidade de adaptar suas práticas agrícolas às condições locais.

Do mesmo modo, ao longo do estudo, observou-se que esses pequenos agricultores adotam soluções sustentáveis e eficientes, muitas vezes baseadas

no conhecimento tradicional aliado a inovações simples e acessíveis. Práticas como a rotação de pastagens, a produção de insumos próprios e o manejo cuidadoso do rebanho são exemplos de como eles conseguem otimizar a produção com os recursos disponíveis. Além disso, a forte conexão com suas comunidades e a participação ativa em cooperativas garantem um apoio coletivo, que é fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento dessas propriedades.

A resiliência dos pequenos produtores de leite também está ligada à sua capacidade de aprendizado contínuo e adaptação às mudanças do mercado. Mesmo diante das dificuldades econômicas e estruturais, eles buscam constantemente novas formas de agregar valor ao seu produto, seja por meio da produção de leite orgânico, da venda direta ao consumidor ou da diversificação de suas atividades agrícolas.

Assim, a pesquisa evidencia que os pequenos produtores não apenas sobrevivem às adversidades, mas também demonstram uma capacidade extraordinária de se reinventar e prosperar em um ambiente rural que exige cada vez mais inovação e eficiência. Essa resiliência é um pilar fundamental para a sustentabilidade das pequenas propriedades e, consequentemente, para a vitalidade das comunidades rurais onde estão inseridas.

Através da avaliação da unidade de produção e das entrevistas conclui-se que apesar de ter várias outras atividades produtivas e diversificadas a produção leiteira é a principal renda das famílias da região Heloisa do norte em São Paulo das Missões.

Referências

ANDRADE, R. G.; OLIVEIRA, S. J. M.; HOTT, M. C.; JUNIOR, W. C. P. M.; CARVALHO, G. R.; ROCHA, D. T. Evolução recente da produção e da produtividade leiteira no Brasil. *Revista Foco*, Curitiba (PR) v.16. n.5, 2023.

CARVALHO, L. A. Agronegócio do leite: Sistemas de produção, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária Embrapa 2021. Disponível em: https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/criacoes/gado_de_leite/producao/sistemas-de-producao. Acesso em 03/02/2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DAS MISSÕES/RS. Histórico. Disponível em: <https://www.camarasaopaulodasmissoes.rs.gov.br/imprensa/institucional/Historico/1/2024/5>. Acesso em: 10/05/2024.

CARVALHO, L. A.; NOVAES, L. P.; MARTINS, C. E.; ZOCCAL, R.; MOREIRA, P.; RIBEIRO, A. C. C.L.; LIMA, V. M. B. Sistema de Produção de Leite (Cerrado) Importância Econômica, 2002. Disponível em: <https://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Leite/LeiteCerrado/importancia.html>. Acesso em: 03/02/2024.

EMATER. Rio Grande do Sul/ASCAR. **Relatório socioeconômico da cadeia produtiva do leite no Rio Grande do Sul: 2021**. Porto Alegre, RS: Emater/RS-Ascar, 2021. 98 p.

GONÇALVES, L. M. et al. Cadeia produtiva de leite no Brasil: competitividade, sustentabilidade e políticas públicas. Revista de Gestão e Secretariado, 2020, Vol 14, Issue 5, p7765.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.. Censo Agropecuário 2017: resultados definitivos. Rio de Janeiro: IBGE/SIDRA, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>. Acesso em: 10/05/2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa da Pecuária Municipal. PPM – 2022. Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/ppm/quadros/brasil/2022> Acesso em 22/01/ 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística., IBGE Cidades, 2010 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-paulo-das-missoes/pesquisa/23/27652?detalhes=true>. Acesso em: 23/05/2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística., IBGE Cidades, 2022 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-paulo-das-missoes/panorama>. Acesso em: 23/05/2024.

MAPA- Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Dados estatísticos sobre pequenos e médios produtores de leite no Brasil. 2023. Disponível em: www.mapa.gov.br. Acesso em: 12/01/2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DAS MISSÕES- RS. **História do município.** Disponível em: <https://www.saopaulodasmissoes.rs.gov.br/site/conteudos/174-historia-do-municipio#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20das%20Miss%C3%B5es%20foi,Luiz%20Gonzaga%20e%20Cerro%20Largo>. Acesso em: 10/05/2024.

SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) **Saiba como aumentar a sua produção leiteira** “Descubra técnicas para aumentar a eficiência e reduzir gastos na pecuária leiteira”. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/saiba-como-aumentar-a-sua-producao-leiteira,893890201cc95810VgnVCM1000001b00320aRCRD>. Acesso em: 19/01/2023.



Fonte: MST, 2022¹

SESSÃO 4:

Questão Indígena

¹ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Realidade indígena no Brasil: “Temos medo, a gente desconfia de todos ao nosso redor”. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/19/realidade-indigena-no-brasil-temos-medo-a-gente-desconfia-de-todos-ao-nosso-redor/>. Acesso em: 27 set. 2024.

CAPÍTULO 13

DINÂMICA SOCIOESPACIAL E RESISTÊNCIA DOS TENETEHARA TEMBÉ DA ALDEIA ITADUQUIRÁ NA TERRA INDÍGENA ALTO TURIAÇU NO OESTE MARANHENSE

Mara Dielly Santos da Cruz

Ademir Terra

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-G

Introdução

Na atualidade, é essencial o debate acerca dos povos tradicionais, a fim de compreender e destacar as pressões e os processos discriminatórios sofridos pelos grupos, bem como prospectar um futuro melhor para eles. O presente texto objetiva analisar a dinâmica socioespacial dos Tenetehara¹ Tembé, da aldeia Itaduquirá², estabelecidos na Terra Indígena Alto Turiaçu (TI), cuja demarcação representa uma tentativa de defesa territorial dos povos tradicionais que, atualmente, se encontram sob ameaça. Procurar entender suas formas de resistência e como se organizam, pois, é primordial, em face da histórica falta de respeito com os povos originários e seu modo de vida.

1 Este será o termo utilizado na pesquisa para nomear os povos Tembé, autodenominados Tenetehara, que, como afirma o filho do cacique “na nossa língua é o mesmo que índio para vocês, gente verdadeira”.

2 A escolha do nome Itaduquirá, que significa Pedra do Sal, é referência à presença de rochas salinas às margens do rio Gurupi, nas proximidades da aldeia, segundo o filho do cacique.

A Amazônia Maranhense abrange 24,46% do território do estado (IBGE, 2002), portanto, é de se esperar que um grande contingente de comunidades tradicionais esteja estabelecido nesse recorte espacial, posto que, na maioria das vezes, os Tenetehara e a natureza se tornam indissociáveis. Nesse fragmento do bioma Amazônia, localiza-se a aldeia Itaduquirá, empenhada em se resguardar e proteger sua comunidade.

Por compreender que a realidade dos fenômenos não é estática, longe disso, é transformação, e visando aprofundar o conhecimento sobre nosso objeto de estudo, partimos da perspectiva do método dialético, com o qual, como destaca Mandel (1978), não se pode trabalhar com fatalismos, mas com processos. O levantamento dos dados secundários foi realizado durante a pesquisa bibliográfica e incluiu livros, artigos e periódicos.

Com o intuito de trazer um olhar diferenciado, partindo de uma análise da realidade da vida e dos costumes da comunidade em questão, bem como de suas singularidades representativas no espaço vivido, utilizamos um procedimento quali-quantitativo, a fim de levantar dados primários, por meio das falas e vivências de seus membros.

A princípio, por ser regra daquela aldeia, foi necessário solicitar a autorização do Cacique para nosso ingresso na TI, sem a qual nossa pesquisa não seria possível. Para melhor compreender as relações e os fenômenos humanos, fizemos o levantamento de dados a partir de entrevistas abertas com as famílias indígenas, inclusive as três lideranças da aldeia Itaduquirá, contemplando suas vivências e sentidos. Sob a visão humanística que estabelece o homem como centro, aprofundamos o levantamento dos dados coletados durante a pesquisa exploratória que visava subsidiar a elaboração de nosso projeto e, consequentemente, o resultado ora apresentado.

O estudo foi realizado em dois momentos: no primeiro, foram feitas entrevistas abertas e, no outro, nos valem de perguntas semiestruturadas, a fim de identificar ao máximo a realidade de luta, a dinâmica e a organização da

aldeia. Segundo Buttimer apud. Enge (1982), “a geografia deve se voltar para análise dos espaços humanizados, enquanto regiões culturais, domínios étnicos, territoriais etc.; espaços diferenciados segundo as disposições subjetivas dos homens-habitantes”. Aqui cabe ressaltar a sobriedade e significância de uma condição nova da geografia, como exemplifica Milton Santos em sua obra “Por uma Geografia Nova” (1978), por outro lado, só poderemos romper com essa estrutura se adentrarmos na visão inerente da sobreposta hierarquizada, estrutura que segue um padrão de fora pra dentro, onde contempla os atores com uma visão externa, sendo assim, ainda com todo o cuidado da pesquisa, segue superficial.

Respeitando todas as normas de segurança sanitária e as precauções necessárias, visto que o período da pesquisa de campo correspondeu ao da pandemia de Covid-19, iniciamos o trabalho, tendo por base a análise do território que, como afirma Raffestin (1993), “revela relações marcadas pelo poder”. Ainda segundo o autor, “o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir desse espaço. Ora, a produção por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder” (Raffestin, 1993).

Hasbaert (2004), por sua vez, propõe que o território seja concebido numa perspectiva integradora das diferentes dimensões sociais, pois é a base de sobrevivência dos povos originários, que enxergam o território com um olhar diferenciado daquele do capital. Como ressalta Ribeiro (2005), “o conceito de território indígena, é assim, um espaço de sobrevivência e de reprodução histórica de um povo, onde se realiza a cultura, onde se criou o mundo onde descansam os antepassados”, o que se confirma entre os Tenetehara Tembê, que sustentam, no território, suas representações, seus costumes e simbologias.

Com o objetivo de compreender a realidade de uma comunidade indígena e os fenômenos complexos que a rodeiam e intensificam sua luta, esta pesquisa ganha pertinência, podendo contribuir para a sociedade, na medida em que busca recolher, com caráter elucidativo e revelador, informações e reconhecimento sobre a vida e a luta dos Tenetehara, instalados na aldeia Itaduquirá, ainda relativamente inacessível.

Tenetehara Tembé no Alto Gurupi

Como um dos aproximadamente 160 povos indígenas existentes, com seus cerca de 160 diferentes idiomas, os Tenetehara se encontram na Terra Indígena Alto Turiaçu, na região da Amazônia Maranhense, e estão divididos em dois grupos, os Guajajaras e os Tembé. Ambos falam línguas semelhantes, derivadas do tronco linguístico Tupi (Boudim 1966), que conta com dez famílias linguísticas das quais se originam vinte e uma línguas e dialetos, entre eles o Tenetehara, falado até os dias atuais pelos povos da etnia Tembé, incluindo os da aldeia Itaduquirá. Usam também o português e outras línguas ainda, devido à convivência próxima com outras etnias.

Ao longo da história, os Tenetehara Tembé sofreram inúmeras dispersões, resultado das frentes de expansão colonizadora, neste caso, pela costa e vales dos rios – Itapecuru, Mearim, Munim e Pindaré – que ameaçaram grupos como os Tremembé, Tupinambá, Uruati, Guanaré, Guajajara, Gamela e Barbadó (Cabral, 2008, p. 65), entre outros. As expedições portuguesas em busca de escravos foram responsáveis pelo extermínio total ou redução de populações, como os Tenetehara Tembé (Mercio, 2002) que, empreendendo fuga constante para o mais distante possível, migraram da região do Pindaré para a região do Alto Gurupi, por volta de 1850 (WAGLEY; GALVÃO, 1961), dividindo-se, ainda, em vários grupos: os Tembé do Guamá, no estado do Pará; os Tembé do Gurupi, também do lado paraense; no lado maranhense ficaram os Tenetehara Guajajaras. Destacamos a realidade de ocupação de alguns Tenetehara Tembé, atualmente, no lado maranhense, próximo às margens do Rio Gurupi.

Mesmo com a constante busca por distanciamento, foram inevitáveis os contatos com não indígenas, incluídos os religiosos católicos que impunham a catequese; os agentes da exploração comercial de madeiras, plantas e óleos, principalmente o da copaíba, como os chamados “regatões³”; os operadores da

3 Regatões: comerciantes ambulantes que viajam entre centros regionais e comunidades em pequenas embarcações (canoas) pelos rios e igarapés, realizando trocas com os indígenas (Couto & Morais, 2014).

política indigenista e/ou política de atração, que visavam unir as etnias outrora dispersas para controlar e tornar a assimilação comum. Entretanto, como destaca Claval (2007), restou comprovada a capacidade histórica desses povos em resistir.

A capacidade de resistência aos choques culturais e a atitude de enfrentar novas situações, são geralmente mais fortes nos grupos, onde os indivíduos são pessoas capazes de reagir de maneira independente, mas em conformidade com o espírito de sociedade. A coletividade resiste assim, às pressões a que é submetida, mesmo se seu sistema acha-se momentaneamente fora de funcionamento. (Claval, 2007, p.99.)

Essa mesma capacidade se observa entre os Tenetehara que, embora tenham sofrido assimilações, mantêm vivos sua identidade e seus costumes. Apesar da grande queda no contingente populacional, fazendo com que alguns historiadores acreditassem que iriam sucumbir, mais uma vez se mostraram resistentes e obtiveram uma recuperação, havendo, hoje, um total de 24 mil Tenetehara no estado Maranhão.

A Criação da Terra Indígena Alto Turiaçu - MA

O aparato legal que valida o direito indígena sobre as terras que ocupam foi se construindo ao longo do tempo, como afirmam Cunha & Barbosa (2015), segundo os quais

(...) o primeiro texto legal que fundamentou o direito dos índios especialmente sobre as terras por eles tradicionalmente ocupadas, qual seja, a Carta Regia de 30 de julho de 1611, depois o Alvará de 1º de abril de 1680, que reconheceu o direito de posse permanente das terras ocupadas pelos índios. (Cunha & Barbosa, 2015)

A Constituição Federal hoje vigente, no parágrafo 1º de seu Art. 231, assim estabelece: “São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus

usos, costumes e tradições.” Sabe-se, contudo, que esse direito não está assegurado a muitas comunidades, onde os invasores são muitos e as possibilidades de resistência, mínimas.

A TI Alto Turiaçu, homologada pelo Decreto nº 88.002, de 1982, conta com uma área de 53 mil ha e abriga três etnias, os Ka’apor, os Awa Guajá, e os Tembê, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Dados das Populações Indígenas na TI Alto Turiaçu

Etnias	Guajá	Ka’apor	Tembê
População	1.457	1.863	1.879
Localização	MA	MA	MA/PA
Linguagem/Dialeto	Guajá	Ka’apor	Ka’apor
Autodenominação	Awa	Ka’apor	Tenetehara

Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (2022)

Org.: CRUZ (2022)

Os conceitos de TI e de território dizem respeito a indivíduos que organizam o espaço segundo seus próprios objetivos, ou segundo questões políticas e também transformações e organizações. Os indivíduos têm a capacidade de restringir acessos e delimitar seus entornos, porém há quem diga que as TIs e os territórios regulam muito bem os dois sentidos: segundo Gottmann (1973), “controlados pelo homem e intervenção política regular, de algumas formas restringir e outras melhorar a capacidade de acesso por várias categorias de pessoas” (Gottmann, 1973). O autor deixa claro que alguns indivíduos têm seu acesso melhorado, e outros, não, seja por questões burocráticas (entrada em outros territórios, principalmente territórios internacionais), seja por falta de capital ou mesmo pela questão da proteção, como no caso das TIs, que deveriam, em tese, ser protegidas. Todavia, nosso intuito não é contestar os benefícios que uma demarcação desse tipo traz às comunidades, mas atentar para o caráter controlador que ela impõe.

A TI Alto Turiaçu é um território delimitado, que se denomina como Terra para se configurar mais pertinente aos grupos a que se destinam. É importante salientar que, segundo dados do IBGE de 2010, apenas 1,23% das terras indígenas já foi homologado, e mais de 40% não têm sua situação definida, nem contam com providências para esse fim.

A TI Alto Turiaçu está aliada à Reserva Biológica (Rebio) Gurupi – única unidade de conservação de proteção integral do Maranhão –, criada com o intuito de proteger os últimos resquícios da Amazônia no estado, o que se tornou tarefa quase impossível, devido aos avanços da ação antrópica devastadora da biodiversidade, como explicitam Martins & Oliveira (2011):

A quantidade de espécies ameaçadas, raras e endêmicas, nos mais variados grupos de animais e plantas atestam a importância biológica da região não só para o estado do Maranhão, mas para o país como um todo. É notório também o acelerado grau de degradação, tanto das áreas florestadas como dos demais ambientes amazônicos do Estado. (Martins & Oliveira, 2011, p. 20)

Ficam evidentes a insuficiência de fiscalização e/ou a conivência e o descaso por parte das autoridades⁴ e agências reguladoras, como podemos observar em estudo feito pelo Museu Emilio Goeldi⁵, (2013):

A Rebio Gurupi sofre ameaças ao seu território desde que foi criada. Grupos de madeireiros e pequenos agricultores, que vivem dentro dos limites da reserva, destroem a floresta para exploração ilegal de madeira, criação de gado, trabalho escravo e plantações de maconha. Há também conflitos entre colonos, grileiros, sem-terra, e povos indígenas aliciados ao garimpo. Todos estes fatores colocam em risco a existência da Reserva, a sua alta biodiversidade e da vida dos povos que habitam as três Terras Indígenas que a circundam: Alto Turiaçu, Awá e Caru. (Museu Emilio Goeldi, 2013)

Manifestadamente, o sistema acaba por corromper, e os agentes conseguem aliciar alguns integrantes das comunidades, por meio de motivos/mecanismos que são alheios ao nosso entendimento.

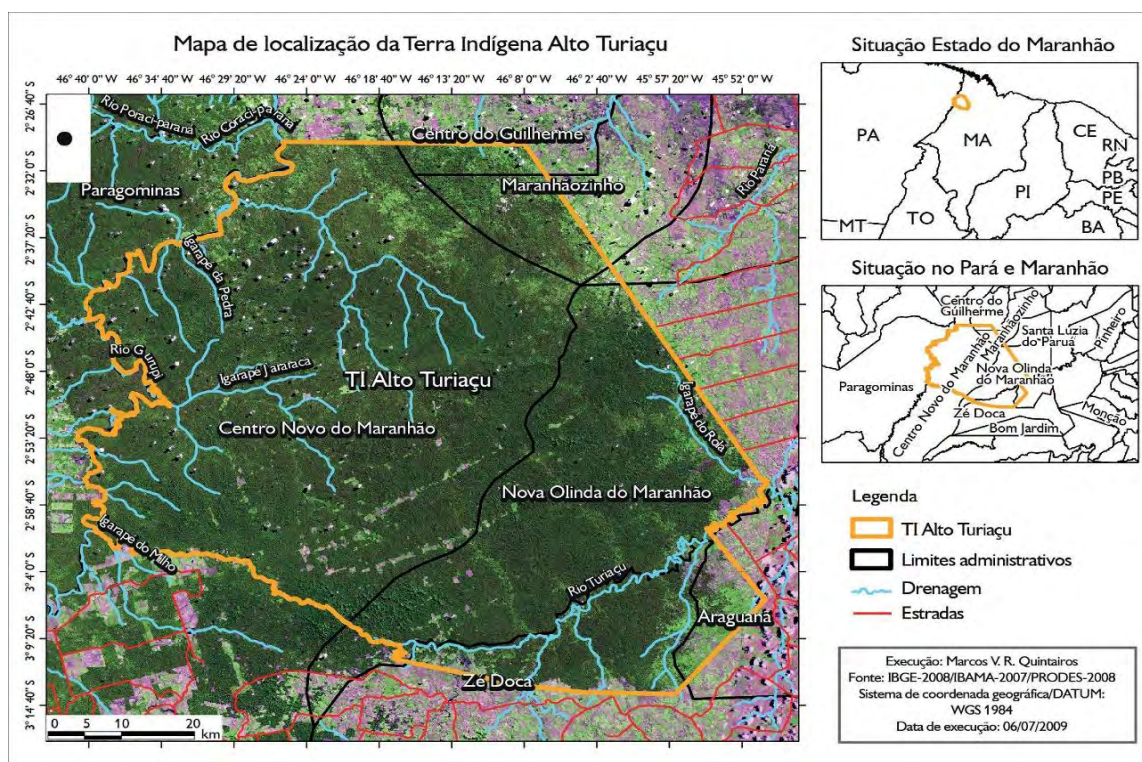
4 Evidenciados constantemente nos noticiários, são declarados, e permitem que ocorram trabalho análogo à escravidão, atuação de madeireiras e de garimpos ilegais e confrontos por posse de terras.

5 Disponível em: <https://www.museu-goeldi.br/noticias/as-ameacas-a-reserva-biologica-do-gurupi>
Acesso em: 09 mar. 2022.

As TIs legalizadas pelo Estado se constituem com a demarcação do que por direito pertence aos povos originários, mas que por vezes é contestada, sob a alegação de não haver indígenas nessas áreas. Conforme os termos da legislação vigente (Lei 6.001/1973 - Estatuto do Índio CF/1988, Decreto nº 1.775/1996), as TIs são classificadas nas seguintes modalidades: Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas; Reservas Indígenas; Terras Dominiais; Interditadas (proteção de povos e grupos indígenas isolados) (Funai, 2015).

A TI Alto Turiaçu abrange os limites administrativos dos municípios maranhenses de Maranhãozinho (0,52%), Araguaia (2,17%), Centro Novo do Maranhão (58,19%), Centro do Guilherme (6,82%), Santa Luzia do Paruá (0,15%), Nova Olinda do Maranhão (25,03%), Zé Doca (7,63%) e o município paraense de Paragominas (0,03%), como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Mapa de localização da Terra Indígena Alto Turiaçu



Fonte: IBGE

Org.: CRUZ (2022)

A Aldeia Itaduquirá

A Aldeia Itaduquirá (Figura 2) se encontra em uma clareira em meio à mata densa do bioma Amazônia, próximo às margens do rio Gurupi, na TI Alto Turiaçu, com cobertura vegetal caracterizada por uma floresta ombrófila densa (Instituto Socioambiental, 2021).

Figura 2 - Localização da aldeia Itaduquirá na Terra Indígena Alto Turiaçu – MA



Org.: CRUZ (2022)

A Aldeia Itaduquirá é fruto da divisão da Aldeia Cocalzinho, que se encontra às margens do Rio Gurupi, no município de Paragominas-PA. Essa divisão se deu naturalmente, pois a travessia do rio e o contato com outras etnias são constantes, quando ocorrem as trocas, a coleta de frutos, principalmente o açaí (juçara), a pesca, as festividades e os enlaces matrimoniais. Com o intuito maior de resguardar a terra de invasores, também corroborou para a divisão, a convicção dos indígenas de que quanto mais se espalham, melhores são as chances de resistir à invasão desenfreada de agentes externos. Faz parte dos

componentes da TI, ainda, uma outra divisão familiar, com um contingente populacional menor, que se mantém isolado.

A luta desse povo pela sobrevivência, pautada pela ameaça da dizimação física (genocídio), é longa. Além do esforço na manutenção da identidade e contra a violência cultural (etnocídio), lutam principalmente pelo chão sagrado, pelo espaço que ocupam, enfim, pelo território, ainda que esse conceito não lhes pertença, como demonstra Ladeira (2001), indicando que “o conceito de território não é próprio das sociedades indígenas e que as delimitações territoriais são historicamente fixadas por meio de estratégias de poder e controle político do Estado”. Entretanto, é sim a égide, sob a qual as comunidades buscam se proteger.

O espaço construído a partir dos simbolismos e dinâmicas espaciais representa uma territorialidade traduzida a partir da cultura, como revela Bonnemaison (2002, p.102). A sociedade Tenetehara, assim como todas as outras, expressa suas ações e comportamentos mediante um campo de particularidades e lógica territorial, a qual se traduz também em forma de poder: a “melhor” casa, por exemplo, pertence ao cacique e sua família.

Destarte, para interpretarmos a totalidade das transformações, desde as contradições e as desigualdades, partindo desse panorama realístico, foi pertinente utilizar um procedimento quali-quantitativo, de forma a abranger/captar o máximo da vivência, com suas possíveis lutas e, por meio da observação, contemplar a essência de toda a realidade: “não devemos em hipótese alguma, tentar compreender a realidade somente por dados quantitativos, sendo imprescindível, a interpretação qualitativa do real” (Salvador, 2012, p.101).

Os indígenas vivem numa constante luta entre contrários, e a existência de um objeto produzido a partir de movimentos materiais, por si só, já se caracteriza por diferenças e contrastes em relação à sociedade hegemônica, perfazendo, assim, deve-se ressaltar, a existência nessa realidade estruturada e suas singularidades.

Dinâmica e organização no espaço

A Aldeia Itaduquirá é composta por cinco famílias, totalizando 36 Tenetehara, liderados pelo Cacique e um conselho de lideranças, formado por um trio de irmãos, filhos do Cacique, entre eles, a Tenetehara Cleide Tembé, que possibilitou o contato com a aldeia e, por conseguinte, viabilizou a realização da presente pesquisa.

Ocupam-se da caça, da pesca e da coleta de frutos da floresta. Na ocasião da visita em campo, encontravam-se na aldeia apenas as mulheres e as crianças, o Cacique e membros do conselho, pois os demais homens estavam coletando açaí, como registrado na Figura 3.

Figura 3 - Família Tenetehara Tembé



Autor: CRUZ (2021)

Os frutos coletados, em especial o açaí, são repassados aos “cabocos”, homens dos vilarejos mais próximos, e o dinheiro obtido é empregado na compra de combustível para abastecer uma embarcação do tipo voadeira (barco veloz e com motor de popa) que possuem, e de querosene para as lamparinas.

A caça é destinada ao autoconsumo, todavia, esta atividade está cada vez mais comprometida em razão da escassez de animais na floresta, provocada pela ação de não indígenas, como relatou o Tenetehara José Tembê:

Agora anda muito na floresta até achar as caça, antes pegava ligeiro, tinha “tudo” de animais, os bichos estão assombrados, é muito barulho, muita gente, muita máquina, muito fogo, acaba ficando cada vez mais difícil de achar (os animais), o bichinho que mais sabe se proteger é os macacos, eles são difíceis de pegar mesmo, antes era difícil achar um branco no rio, agora vemos muito, eles não veem a gente, mas a gente vê eles. (Tenetehara José Tembê, Liderança na aldeia)

A ação dos não indígenas provoca a degradação ambiental, ocasionando a perda da biodiversidade, a redução hídrica e a extinção de animais, o que acaba dificultando aos povos indígenas a obtenção de alimentos. Sua subsistência fica comprometida em virtude da devastação da floresta promovida pela ação de madeireiros e também de fazendeiros, que derrubam as árvores para abertura de novas áreas de pastagem.

Segundo Martins & Oliveira (2011, p. 27), a presença desses agentes faz com que essas áreas, em decorrência da “inexistência de demarcação e a descontinuidade de ações de fiscalização, vão sendo gradualmente destruídas, invadidas por caçadores e madeireiros, sofrendo fortes pressões negativas sobre seu ecossistema”. Ações indiscriminadas, como a caça e a pesca fora de época, a derrubada da mata para instalação de áreas de pastagens e lavouras, bem como a extração de minérios em garimpos ilegais, são responsáveis pela avançada perda da biodiversidade. Segundo Porto; Pacheco & Leroy (2013), “os Tembê têm sido obrigados a conviver com centenas de famílias de posseiros em suas terras e sofrem os efeitos da atuação irregular de madeireiros, fazendeiros e empresários”.

O povo Tenetehara mantém uma dinâmica espacial intensa na mata: cruzam o rio diariamente, seja para a venda dos frutos, seja para caçar ou pescar; interagem com outras etnias e criam laços sociais; buscam apoio para saúde nos postos mais próximos; levam as crianças à escola, na aldeia vizinha de Cocalzinho. As relações de amizade, assim como as rivalidades, os vínculos matri-

moniais e de trocas se estabelecem desde sempre entre esses sujeitos sociais, ativos e políticos de todos os grupos.

O povo Tenetehara concebe a terra como chão sagrado. Para eles, tudo está conectado, interligado pelos seres e pelos ancestrais que, de alguma forma, ainda vivem. Uma análise mais pertinente com a presente pesquisa reforça a noção do “espaço vivido” (Gallais, 1998), das impressões simbólicas e dos sentidos que permeiam as relações dos agentes, e de forma individual, com o espaço. Portanto, as dimensões afetivas, culturais e religiosas são imbricadas no espaço geográfico, e as vivências se concretizam em harmonia com o meio.

As habitações que, como de costume na maior parte das etnias, eram dispostas em círculos, hoje ganharam novos formatos, no entanto, sempre próximas umas das outras e sempre contemplando os materiais naturais (Figura 4). O sentimento de afetividade com o espaço, do qual se sentem parte, pode ser destacado na conexão dos indígenas com os espaços da cultura, os geossímbolos, permeados de afetividade e significações, espaços de “comunhão com um conjunto de signos e de valores” (Bonnemaison, 2002, p. 111, apud. Peçanha, 2016, p. 124).

Figura 4 - Habitação Tenetehara na aldeia Itaduquirá



Autor: CRUZ (2021)

Em sua vivência na aldeia, as crianças e os jovens da comunidade, majoritariamente, valorizam a escola e as saídas para a pesca e a caça, atividades que representam, por vezes, destacando o termo “oriba”, ou seja, um acontecimento feliz, prazeroso. Para alguns, o melhor da comunidade é a proximidade do rio Gurupi, pois, além de possibilitar uma visita rápida às outras comunidades, é lugar de brincadeiras, quando se banham em suas águas e se divertem, sem nenhum problema ou sem adultos por perto, a vivência naturalizada dos tenetehara com o meio faz com que a confiança e sua capacidade sejam ressaltadas (Figuras 5)

Figura 5 - Crianças Tenetehara Tembé no Rio Gurupi



Autor: CRUZ (2021)

A natureza contempla a paisagem que, outrora, foi marcada por árvores muito mais frondosas, mas, agora, revela grandes vazios, pois somente cerca de 25% da cobertura vegetal original (Ibama, 2006) se encontram preservados, o que ocasiona perda da qualidade do solo e fragmentação do ecossistema.

O rio Gurupi tem definido dois períodos: o da cheia, que vai de novembro a maio, quando ocorre grande volume de chuvas; e o da vazante, que corresponde aos meses de julho a dezembro, quando o nível fluvial diminui devido à redução das chuvas, sendo junho marcado pela transição entre os dois.

Os Tenetehara da aldeia Itaduquirá fazem uso controlado do espaço: além do cultivo da mandioca e da macaxeira, plantam hortaliças como a cebolinha e o coentro, bem como algumas árvores frutíferas. A cultura indígena alcançou, ao longo dos séculos, uma harmoniosa relação de convivência com a floresta, sendo portadora de uma imensa sabedoria no uso dos recursos naturais (Brasil, 2006). Essa vivência harmoniosa é puramente fruto da relação simbiótica entre os Tenetehara e o meio ambiente que, para eles, têm caráter sagrado, ou no mínimo, um valor inestimável.

Esses sujeitos sociais refletem sua contumaz luta contra interações transformadoras, cujas ações nem sempre condizem com seus desejos e princípios, como por exemplo, a adesão da aldeia à religião protestante, numa tentativa de controlar os mais jovens que, cada vez mais, se envolviam com o consumo de bebidas alcoólicas e de tabaco. Uma vez por mês, permitem a entrada de cristãos evangélicos na aldeia, para a realização de cultos, em local que construíram com esse fim (Figuras 6 e 7).

Figuras 6 e 7 - Local de celebração dos cultos



Autor: CRUZ (2021)

Se por um lado abdicam de seus rituais para salvaguardar os jovens, por outro, vale ressaltar, muitas tradições, com suas características e manifestações, são mantidas como forma de resistência (Diniz, 1994).

Um evento tradicional comum, preservado com orgulho e determinação até os dias atuais, é a festa do moqueado, ou “festa da menina moça”, ritual que celebra a entrada das meninas na puberdade: depois de isoladas, durante o primeiro ciclo menstrual, ao final do período as meninas, agora mulheres, são reunidas no retorno ao convívio, e tem início uma grande festa no mês de maio. A principal refeição é o moqueado, prato feito com a mistura de várias carnes de caça que, cozidas e desfiadas, são em seguida pisadas no pilão com uma farinha feita de mandioca e moldadas em bolinhos, que são servidos pelas moças para os mais velhos e convidados. A festa reúne as aldeias vizinhas, com o intuito de estabelecer contato para futuros matrimônios. A partir daí, essas jovens são incentivadas a procurar o seu marido.

A resistência em resguardar sua identidade, o espaço onde reproduzem suas práticas e o modo de vida faz parte do panorama da comunidade Tenetehara, apesar das assimilações e transformações sofridas.

As crianças da aldeia têm acesso a uma escola, na localidade de Cocalzinho, cuja estrutura é bastante precária (Figura 8). Construída em alvenaria pelo município de Paragominas, atende as crianças que estudam em formato multisseriado. Solicitadas a descrever seu professor, usaram o termo “auá etê”, que significa homem bom, sincero, e o definiram como caboclo, uma alusão a sua possível miscigenação.

Figura 8 - Escola de Cocalzinho



Autor: CRUZ (2021)

Na ocasião de nossa visita, a escola estava fechada. Segundo informação que obtivemos, nos três primeiros meses do ano, o professor sai de férias e aproveita esse período para aperfeiçoar sua formação pedagógica no município de Paragominas, no estado do Pará. Por isso, não foi possível conhecer a metodologia adotada. A escola conta apenas com uma sala de aula, e só em seu interior parecia haver um pouco de zelo. Há dois banheiros, e o cômodo onde antes funcionava o refeitório foi transformado num quarto que passou a ser ocupado pelo professor; parte do telhado se encontrava em péssimo estado. O acesso dos alunos da aldeia Itaduquirá à escola, que está instalada à margem paraense do rio Gurupi, é feito por “voadeira”.

Principal Ameaça

A aldeia fica na Microrregião do Gurupi, onde houve uma frente de ocupação resultante de fluxos migratórios com intenções agrícolas (Andrade, 1973 apud Ferreira, 2002), por volta de 1957, ou seja, um século depois de a região ter recebido os Tenetehara fugidos do Pindaré. Decorrente de uma política governamental de integração nacional, tal movimento fez da Amazônia

maranhense frente pioneira de migração, seja por suas riquezas naturais, seja pela existência de vastas terras devolutas, facilitado, ainda, pela construção de rodovias federais e estaduais, visando à sua ligação com outras regiões do país. Todos esses fatores contribuíram para o aumento da população maranhense, que passou de 1.557.838 para 2.997.576 de habitantes (Ferreira, 2002) entre 1950 e 1970, acrescida, em seguida, de contingente significativo, somando, em apenas 10 anos, 4.002.599 habitantes (1970 a 1980). Na Microrregião do Gurupi, especificamente, a população, em 1980, era de 112.624 mil habitantes, a maioria dos quais (94,36%) estabelecida às margens da BR-316 (Ibge, 2002).

A invasão por não indígenas é a principal ameaça à TI que se encontra na Microrregião do Gurupi, onde estão localizados também os municípios mais novos do estado do Maranhão, cuja emancipação ocorreu em 1997. Dentre eles destacamos Centro Novo do Maranhão que, segundo dados do Ibge (2010), conta com uma população de 21.840 habitantes e possui mais de 58% do seu território dentro da TI Alto Turiaçu, o que representa uma danosa proximidade. Tendo em vista a baixa densidade populacional desses municípios, consideramos que a marcação de seus limites deveria ser reavaliada, de modo a possibilitar a ampliação das terras indígenas existentes. E, principalmente, porque o esperado desenvolvimento de iniciativas do setor privado não adentrou fortemente a área, ainda que as redes de atividades econômicas e sociais imprimidas no espaço não urbanizado estejam presentes no território.

O espaço, constituído pela junção de sujeitos sociais e ações, é, como afirma Santos (1978), “construído processualmente e contém uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar historicamente em consonância com cada sociedade”. Assim, seria pertinente reconhecer os signos de referência de unidade da sociedade de Centro Novo do Maranhão, bem como os processos políticos imbricados na busca por uma sociedade mais justa que preze pelos direitos humanos e valorize a equidade.

Tal sociedade parece andar a anos luz de distância desses preceitos, pois outra grande ameaça é a devastação ocasionada pela ação antrópica dentro da TI. De acordo com dados do Sistema de Mapeamento da Degradação Florestal na Amazônia Brasileira (DEGRAD), obtidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), 5.733 hectares de florestas foram degradados na região, entre 2007 e 2013, pela exploração ilegal de madeira dentro da TI Alto Turiaçu.

A identificação de grupos indígenas com base na separação por território deve também ser revista, pois a dispersão de muitos grupos de famílias extensas se deu, segundo o Cacique, porque “o branco (homem), obrigou nossa separação”. Assim, é importante salientar que, num primeiro momento, essa “fragmentação” era uma fuga, em função das políticas de controle, concentração e unificação. Na atualidade, aparentemente, a “dispersão” representa uma “estratégia” de resistência (Sales, 1999). Entende-se, portanto, que os Tenetehara Tembé lutam também pela defesa do território (ainda que esse conceito tenha para eles uma dimensão simbólica), que é ocupado indiscriminadamente por agentes sociais como posseiros, fazendeiros, garimpeiros ilegais e madeireiros, como evidenciam Porto; Pacheco & Leroy (2013).

Uma ocupação, pode-se dizer, legitimada pelo Estado, haja vista a criação dos novos municípios que, estabelecidos anteriormente como vilas, obtiveram apoio para ascender a essa condição dentro da TI Alto Turiaçu, como resultado de um processo embasado na alegação de não haver povo Tenetehara ali, como demonstra a fala do primeiro morador da então vila, Luís Domingues, segundo o qual os moradores nunca avistaram nenhum indígena no local. Trata-se, na realidade, de negação da existência de um povo ali estabelecido muito antes da chegada dos colonizadores, com registros que documentam sua presença na região em meados do século 18, portanto, muito antes da tomada de posse ilegal.

A desterritorialização forçada a que foram submetidas as comunidades tradicionais deu lugar a uma reterritorialização plenamente delimitada, porém, e caracterizada pela “menorização” e desprezo por parte dos poderes hegemônicos e da sociedade, principalmente os detentores do poder.

Por estar o município de Centro Novo do Maranhão estabelecido dentro do recorte espacial da TI Alto Turiaçu, e também reafirmando o método dialético aqui proposto, buscamos ouvir o então secretário de administração e a secretária do meio ambiente, mas ambos informaram que não poderiam conceder entrevistas. No entanto, consideramos pertinente destacar a declaração inicial relativa ao povoamento, em que se lê:

Nos anos 80, muitas pessoas de diversas partes do país vieram para este município, com destino aos garimpos da Serrinha, Chega-Tudo, Cipoeiro, Mina Nova, em busca de ouro. Quando a produção de ouro praticamente ficou escassa, nos anos 90, muita gente permaneceu na região desbravando a floresta para a pecuária, transformando-a em pasto para criação de gado e agricultura, plantação de arroz, mandioca, milho, feijão nas pequenas propriedades agrícolas, e a produção de verduras e frutas as famílias produziam só para o consumo doméstico, a partir de então, Centro Novo passa de uma economia de extrativismo mineral para uma economia baseada na agricultura e na pecuária, hoje dispondo de um importante rebanho bovino de corte, de mais de 300 mil gado por ano. (Prefeitura Municipal Centro Novo, 2001)

Consequentemente, é importante frisar, grandes partes da floresta foram subtraídas para dar lugar a pastagens. Muitos garimpos ilegais ainda continuam em atividade, trazendo consigo toda uma estrutura de ações criminosas e danosas ao meio ambiente e às comunidades tradicionais, com vistas somente ao lucro e à tomada de poder por meio de aquisições ilegais de territórios. Espraçando-se dentro da TI e avançando cada vez mais sobre os espaços dos Tenetehara Tembê, dos Ka'apor e dos Awa Guajá, essas atividades revelam falta de respeito e se manifestam como uma das ameaças para esses povos, que procuram apenas continuar se reproduzindo socialmente.

Diante desse quadro, é urgente que a ação antrópica promovida por não indígenas seja cessada, para que o ambiente possa se recuperar das devastações sofridas, e os animais possam voltar ao seu equilíbrio. O Estado e a sociedade deveriam, pois, agir de modo a preservar e proteger os territórios que foram impostos aos povos originários, áreas que, além de pequenas, como a do povo Tenetehara, se baseiam numa lógica alheia à sua realidade:

As práticas de gestão e ordenamento territorial definidas pelas políticas públicas, envolvendo porções de terras e de matas ocupadas por grupos étnicos ou comunidades minoritárias, implicam, de um modo geral, a submissão de concepções espaciais, normas de organização, ocupação e sociabilidade próprias desses grupos às convenções e aos padrões políticos e econômicos dominantes, responsáveis pela reprodução de um sistema nitidamente injusto e autoritário. (Ladeira, 2001, p. 48)

Para esses povos, portanto, resta somar esforços e elaborar estratégias para não perder o pequeno território que lhes foi designado, seja se adequando às formas legais e jurídicas de controle, seja se armando e tentando, sozinhos, proteger seu espaço – casos assim ocorrem com muitas etnias que procuram defender suas TIs com as próprias “mãos” – o que muitas vezes ocasiona a morte dos Tenetehara.

O Estatuto do Índio, em seu Art. 2º, estabelece a responsabilidade das três esferas de governo – federal, estadual e municipal – na defesa e no cuidado dos povos originários, discriminando as diversas ações necessárias para a garantia de seus direitos. Todavia, num passado recente, a ausência do Estado brasileiro se tornou evidente na aldeia Itaduquirá, quando os indígenas tiveram que enfrentar a trágica ocorrência da pandemia de Covid-19, situação em que, além das mortes causadas pela doença, correram o risco de serem dizimados também pela fome. Os indígenas se sentiram abandonados pelo governo brasileiro, e a tragédia só não foi maior, porque puderam contar com o apoio de ONGs internacionais, que enviavam alimentos. Demonstrando uma profunda insatisfação, as lideranças chegaram a afirmar, durante a emergência sanitária, que “o atual presidente não gosta de indígenas” e que havia “cortado” todo tipo de ajuda que antes recebiam.

Obviamente, os indígenas têm ciência de que esse momento atípico e tenebroso da pandemia trouxe calamidade a todas as nações. Entretanto, não se pode evitar a analogia com o descaso e a fome que enfrentam os pobres e as comunidades tradicionais, posto que é evidente estarem relacionados a raça, regiões e territórios, persistindo para além de eventos pandêmicos.

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou elucidar o modo de vida e a dinâmica dos Tenehara em meio ao caos que é conviver nas proximidades de uma sociedade que não raras vezes ignorou ou até mesmo almejou eliminar os povos originários e se apossar da natureza de maneira indiscriminada e irracional.

A operacionalização de pesquisa que envolve os povos originários, em razão de suas especificidades – valores, costumes, práticas, comportamento, grau de alfabetização, língua etc. – requer do pesquisador um grau de sensibilidade e de sutilezas muito diferente daquele necessário quando a investigação implica outros sujeitos sociais. Em vista dessa circunstância, foram fundamentais a colaboração e a orientação de um membro da aldeia, com quem a pesquisadora já houvera, anteriormente, estabelecido laços de amizade.

Das muitas informações coletadas, sobressaem a preocupação e o medo dos indígenas de perder o chão sagrado, de não conseguir alimentos suficientes para os filhos e o fato de se sentirem abandonados pelas entidades públicas, diante da ausência de políticas que seriam sua responsabilidade.

Por meio de entrevistas com as famílias da aldeia Itaduquirá, que se estabelece na TI Alto Turiaçu, buscamos reconhecer a vivência espacial dos Tenehara. Embora mantenham ainda sua identidade, são evidentes as assimilações e transformações em seu modo de vida, advindas naturalmente do contato com não indígenas ou mesmo das imposições dele decorrentes. As adaptações e estratégias consolidadas na atualidade evidenciam a luta e as formas de resistência que objetivam a manutenção do seu território, como por exemplo, a dispersão e a divisão. Todavia, tal controle é frágil, devido à proximidade de contato com agentes externos e seus fluxos dentro da TI, visto que muitos municípios têm suas delimitações territoriais dentro da TI Alto Turiaçu, principalmente o município Centro Novo. Essas áreas limítrofes são palco privilegiado para a devastação da floresta, visando dar lugar a áreas de pastagem e de garimpos

ilegais, onde também, de maneira desenfreada, são praticadas a caça e a pesca por não indígenas que invadem a TI, causando degradação ambiental, gerando violência e impondo novas territorialidades, com repercussão direta no modo de vida dos povos originários.

Procurando enfrentar tudo isso, o Cacique tenta limitar o contato com estranhos, exigindo autorização para o acesso à aldeia, o que confere um relativo distanciamento e permite, também, uma relativa manutenção do poder sobre o território, ainda que esse não seja um conceito comum aos povos originários, posto que concebem a terra para além de demarcações: ela é seu chão sagrado, onde a vida se estabelece sob variadas formas e simbologias. No entanto, é esse recorte territorial, que lhes foi imposto, que buscam salvaguardar. Em sua dinâmica, estão presentes as trocas entre as etnias e aldeias, e a busca por conhecimento é mantida, proporcionando às crianças o acesso à escola na aldeia vizinha. Suas festas e rituais ainda permanecem como forma de manutenção da identidade; sua organização, embora hierárquica, prevê o diálogo com as lideranças, e as tomadas de decisões não mais se concentram apenas na figura do Cacique; as mulheres e os jovens têm liberdade para sair da aldeia e voltar caso assim desejem, pois suas escolhas são respeitadas. Salvaguardando os costumes, as pinturas corporais com tinta de jenipapo são usadas em celebrações, e os jovens ainda se submetem ao ritual de passagem para a vida adulta, com a famosa “festa do moqueado”, ou “menina moça”.

A dinâmica socioespacial dos Tenetehara se dá pela travessia – “subida” ou “descida” – do rio Gurupi, meio pelo qual mantêm trocas e vínculos com outras comunidades de etnias diversas, além do acesso a saúde em postos mais próximos e também durante a caça e a pesca.

Os povos Tenetehara e tantas outras etnias – assim como as comunidades quilombolas – são símbolos de resistência, pois sofrem todo tipo de ameaças, que já causaram a extinção de diferentes grupos. Diante da situação, porém, não cabem mais somente discursos, mas ações concretas, oriundas de todas as

esferas de poder, que promovam melhorias, equidade e, principalmente, respeito para todos esses povos.

Por fim, prezamos pela observância do modo de viver no espaço, suas simbologias e subjetividades, além de contemplar e respeitar as falas dos sujeitos da pesquisa. Colocamos em evidência os inúmeros tipos de pressão por eles sofridos, os desrespeitos às Terras Indígenas e as ações danosas ao meio ambiente, além, é claro, do fato de que muito da resistência desse povo é resultado da união, mas também de sua dispersão dentro do território, na busca por mantê-lo sob seu controle.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil: Presidência da República.

BRASIL. **Presidência da República. Decreto n. 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Casa Civil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 22 out. 2021.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do Território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Geografia Cultural: um século** (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

CIMI – Conselho Indigenista no Maranhão. **Povos Indígenas no Maranhão: exemplos de resistência**. Maranhão, 1988. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai Disponível em: < www.etnolinguistica.org > Acesso em: 02 de nov. 2021.

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. 3. ed.-Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

COUTO, M. H.; MORAIS, L, T. Estradas Liquidas, Comércio Sólido: Índios e Regatões na Amazônia (Século XIX). **Revista de História** (São Paulo) 171. Jul. de 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/89007> > Acesso em: 24 de jun. 2022.

DINIZ, E. S. **Os tenetehara - Guajajara e a sociedade nacional: flexibilidade cultural e persistência étnica**. Belém: Universidade Federal do Pará/CNPq, 1994.

FERREIRA, A. J. de A. **A estrutura espacial urbana maranhense**. São Luís. 2002.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Cidades.org.br. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/centro-novo-do-maranhao/historico>> acesso em: 3 abr. 2022.

LADEIRA, M. I. **Espaço Geográfico Guarani-mbya**: significado constituição e uso, 2001. Tese de Doutorado em Geografia Humana – FFLCH/ Universidade de São Paulo - USP

MANDEL, E. **Introdução ao Marxismo**. Lisboa: Antidoto. 1978.

MARTINS, M. B. OLIVEIRA, T. G. Programa de Pesquisa em Biodiversidade na Amazônia Maranhense. In: Martins, M. B.; OLIVEIRA, T. G. **Amazônia Maranhense**: Diversidade e Conservação. Belém: MPEG, 2011. cap. 01, p.17-24.

PEÇANHA, A. L. A celebração dos conceitos de lugar e símbolo na geografia humanística. **Revista Percurso**. Maringá, v. 8, n. 2, p. 111- 135, 2016

PORTO, M. F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil**: o Mapa de Conflitos [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

RIBEIRO, L. E. **A geografia, o território capitalista e o território indígena**. III Simpósio Nacional de Geografia Agrária - II Simpósio Internacional de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira – Presidente Prudente, 2005.

SALES, N. P. “**Pressão e Resistência**: Os Índios Tembé- Tenetehara do Alto Rio Guamá e a relação com o território. Belém: UNAMA, 1999. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai Disponível em: < www.etnolinguistica.org > Acesso em: 11 de jan. 2022.

SALVADOR, D. S. C. O. **A geografia e o método dialético**. Sociedade e Território, Natal, v.24, nº 1, p. 97-114, jan./ jun.2012.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, 1978. 236 p.

TERRA, A. **Reforma agrária por conveniência e/ou por pressão?** Assentamento Itamarati em Ponta Porã – MS: “o pivô da questão”. Tese (Doutorado em Geografia) Presidente Prudente, 2009, 325 f

WAGLEY, C.; GALVÃO, E. **Os Índios Tenetehara, uma cultura em transição**. 1961. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai Disponível em: < www.etnolinguistica.org > Acesso em: 04 de nov. 2021.

CAPÍTULO 14

ETNOMETEOROLOGIA GUARANI-KAIOWÁ E SEUS FENÔMENOS NATURAIS

Cláudia Lopes

Vanusa Rodrigues Horas

Patrícia Perez Machado

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-H

Resumo: A Etnometeorologia é a ciência que estuda o conhecimento tradicional sobre o tempo e clima, inserido em um contexto cultural e desenvolvido ao longo de vários anos de observação popular sobre o mesmo ambiente. Este trabalho busca compreender e valorizar as narrativas do povo Guarani/Kaiowá sobre suas observações do céu e seus fenômenos, a partir da sua íntima relação com a natureza constroem sua visão de mundo através de suas crenças, mitos e tradições. A pesquisa foi desenvolvida no Tekoha *Nhanderu Marangatu*, localizada no Município de Antônio João, estado de Mato Grosso do Sul, teve como objetivo investigar o que os “mais velhos” entendem sobre raio (*ara tiri*), relâmpago (*ara vera*) e trovão (*ara sunu*). A pesquisa foi conduzida com a anciã Edna Franco, uma respeitada moradora da aldeia, na entrevista utilizou-se de um questionário semiestruturado para o registro dos diálogos. Os resultados mostram que a etnia Guarani/Kaiowá possui sua própria história da cultura e que o surgimento dos trovões, relâmpagos e raios envolve ações de uma divindade “*Nhanderu*”, como *Xiru*. Essas narrativas dos antigos, busca manter viva as histórias tradicionais, o interesse e o entendimento dos fenômenos naturais que surgem na atmosfera, educam e reforçam a importância do respeito e da observação da natureza, o céu é um guia e protetor essencial da vida terrestre. Essa conexão profunda entre o céu e a terra reflete uma cosmovisão rica, onde todos os elementos do universo estão interligados e harmonizados. Diante do exposto, o conhecimento tradicional tem um papel essencial no diálogo intercultu-

ral no tocante à educação escolar indígena, pois juntamente com os conhecimentos ocidentais se complementam.

Palavras-chave: Cultura Indígena; História Tradicional; Tempo.

Abstract: Ethnometeorology is the science that studies traditional knowledge about weather and climate, embedded in a cultural context and developed over many years of popular observation of the same environment. This work seeks to understand and value the narratives of the Guarani/Kaiowá people regarding their observations of the sky and its phenomena, and how, through their intimate relationship with nature, they construct their worldview through their beliefs, myths, and traditions. The research was carried out in Tekoha Nhanderu Marangatu, located in the municipality of Antônio João, in the state of Mato Grosso do Sul, and aimed to investigate what the “elders” understand about lightning (ara tiri), flashes (ara vera), and thunder (ara sunu). The research was conducted with the elder Edna Franco, a respected resident of the village. During the interview, a semi-structured questionnaire was used to record the dialogues. The results show that the Guarani/Kaiowá ethnicity has its own cultural history and that the appearance of thunder, flashes, and lightning involves actions of a deity “Nhanderu,” like Xiru. These ancient narratives seek to keep traditional stories alive, foster interest and understanding of the natural phenomena that appear in the atmosphere, educate, and reinforce the importance of respect and observation of nature. From their perspective, the sky is an essential guide and protector of earthly life. This deep connection between the sky and the earth reflects a rich worldview, where all elements of the universe are interconnected and harmonized. Given the above, traditional knowledge plays an essential role in intercultural dialogue regarding indigenous school education, as it complements Western knowledge.

Keywords: Indigenous Culture; Traditional History; Time.

Introdução

Quando criança os raios me fascinavam pela sua beleza e mistério... O brilho dos raios iluminando o céu antes e durante a chuva era encantador ao meu ver, o som estridente do trovão de perto era assustador. A minha infância foi cercada de histórias da cultura Guarani-Kaiowá que minha família contava e aguçava ainda mais a minha curiosidade (Figura 1). Estas histórias tradicionais

foram guardadas em minha memória e foram tão marcantes que essas recordações me motivaram e impulsionaram querer conhecer melhor esses fenômenos na visão da minha cultura, vislumbrando a importância desse conhecimento nas minhas práticas enquanto professora numa caminhada para um diálogo intercultural na educação escolar indígena, enriquecendo e valorizando a cultura e tradição do nosso povo.

Figura 1. Minha infância cercada de histórias tradicionais sobre os cosmos e céu.



Fonte: Autor, 2024.

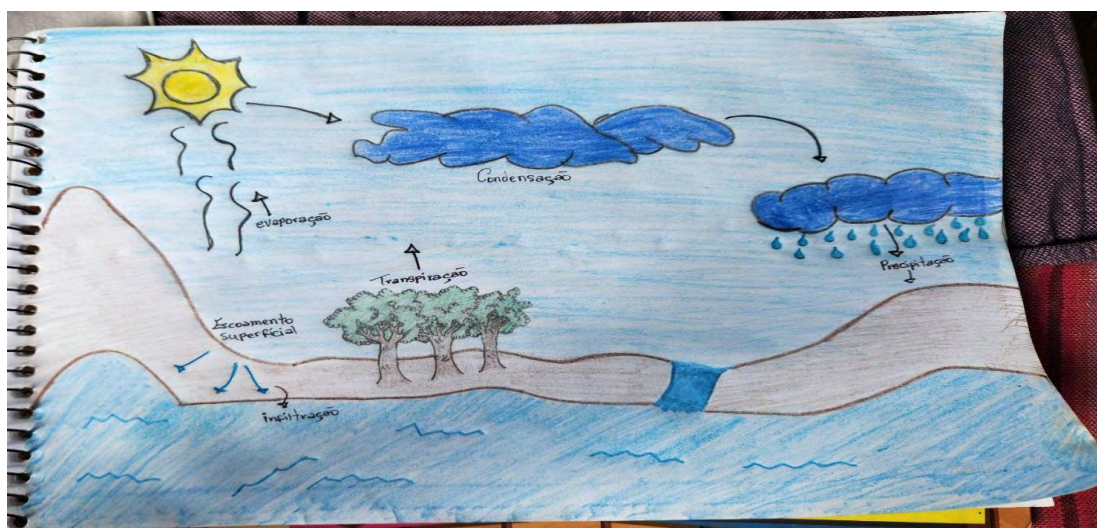
A prática de observar o céu e os fenômenos da natureza fazem parte da nossa cultura Guarani-Kaiowá está ligada diretamente as nossas práticas agrícolas guiados pela fase da lua, mudança de estação do ano, períodos de chuva e seca...

Esses fenômenos acontecem com frequência no meu território “*tekoha*” e com as mudanças climáticas as tempestades e as incidências dos raios se intensificaram. Durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko*

Arandu (UFGD), cursei o componente curricular Eletricidade e Magnetismo, compreendendo o quanto esses fenômenos são importantes para a natureza e o ambiente humano.

Quando falamos de raios, pensamos logo nos prejuízos das tempestades, no entanto segundo a ciência ocidental, essas grandes descargas elétricas podem trazer benefícios ao planeta Terra. Esses benefícios incluem a fertilização do solo, equilíbrio químico da atmosfera e o fato de que os raios podem ter ajudado no surgimento da vida no planeta. Neste caminho da construção dos saberes Guarani/Kaiowá, não podemos deixar de citar a importância da água que está presente no tekoha e no céu. No tekoha se encontra no corpo dos seres vivos, correm como rios em nossas veias, sobre a terra, nas plantas e depois em forma de vapor d'água retorna para atmosfera formando as nuvens e novamente volta para a terra em forma de chuva trazendo consigo os raios, relâmpagos e trovões, renovando esse ciclo (Figura 2).

Figura 2. Desenho representando o Ciclo da água.



Fonte: Autor, 2024.

O povo Guarani/Kaiowá possui uma relação íntima com a natureza e todos os seus fenômenos, as pedras, as árvores, os rios, todos os tipos de animais, a terra, as aves, o vento, a chuva, o barro, os peixes, todos esses recursos têm vida. Nós respeitamos os recursos naturais porque eles têm seus espíritos e são

seres vivos. Por este motivo, quando nós vamos utilizar esses recursos naturais, sempre tratamos com todo respeito. Temos regras para respeitar cada ser vivo que existe dentro da natureza.

De modo geral, para os povos indígenas, esses elementos da natureza são entendidos como um todo, do qual fazem parte os povos. Essa visão de mundo leva ao respeito natural que os povos indígenas têm pela natureza, que se reflete no conhecimento histórico de manejos sustentáveis que desenvolvem em seus territórios.

Neste texto, pretende-se compreender os fenômenos do Raio, Relâmpago e Trovão e como esses eventos acontecem a partir dos saberes dos mais antigos, através das suas reflexões trazer a importância do conhecimento tradicional para garantir a preservação da cultura indígena Guarani/Kaiowá.

Metodologia

Para realizar este trabalho, foi feita entrevista com a anciã Edna Franco, moradora da aldeia *Nhanderu Marangatu*, localizado no município de Antônio João, Mato Grosso do Sul, fronteira com o Paraguai. Foi utilizado um questionário semiestruturado, os diálogos sobre a visão Guarani/Kaiowá dos fenômenos raios, relâmpagos e trovões foram feitos na língua materna, antes da entrevista fiz uma visita prévia explicando o tema da minha pesquisa, pedindo permissão para realizar essa pesquisa e expondo a importância da sua contribuição para o resgate cultural e manter viva as memórias Guarani/Kaiowá para as próximas gerações.

As conversas aconteceram em frente da casa da dona Edna, debaixo de uma árvore acompanhada de nossa bebida preferida, o tereré. Foram três tardes de muita conversa produtiva, rica em conhecimentos tradicionais. Dona Edna, hoje com 72 anos de idade, sempre morou em *Nhanderu Marangatu* e educou seus sete filhos com muita dedicação. Sua rotina diária foi ser dona de casa e enfrentar muitos desafios para dar o melhor para seus filhos. E uma das maiores

e importantes tarefas que temos é a de educar os filhos, é onde deixaremos todo nosso legado.

As perguntas que fizeram parte desta pesquisa foram:

- . O que é Raio?
- . O que é trovão?
- . Como se proteger de um raio?
- . Como os relâmpagos se formam?
- . Por que ocorre o relâmpago, logo vem o trovão?
- . Raios caem duas vezes no mesmo lugar?
- . Quando o raio cai na pessoa pode cair de novo?

O registro desta pesquisa foi feito em um caderno de anotações de campo e algumas foram gravadas, para depois ser transcrita e analisadas. A análise desse diálogo está registrada nos resultados e discussões.

Resultados e Discussão

Para os Guarani-Kaiowá, os raios, os relâmpagos e os trovões possuem significados intimamente relacionados em sua cosmovisão e histórias tradicionais. Na visão desses povos indígenas, esses fenômenos naturais são considerados manifestações de entidades espirituais e divindades. Nesse sentido, consideramos o pensamento de João Izaque, de acordo com a lógica do Kaiowá:

A terra foi criada a partir da substância do xiru (bastão sagrado), o jasuka. No princípio da existência da terra, o nhanderu guasu entendeu que a terra necessitava ser sustentada pelo xiru. Desde então, o xiru ryapu guasu (divindade dona do xiru), com a sua inteligência, ordenou ao seu yvyra 'ija um canto específico para cada fenômeno natural. Com essa exigência, o nhanderu guasu instituiu as regras relativas aos cantos referentes ao xiru e sua criação. Dessa forma, os Kaiowá entendem que os cantos compõem a própria estrutura do xiru ou kurusu e ele se expressa através dos cantos. Porém, para o xiru se tornar um dos instrumentos fundamentais para equilibrar todas as espécies de fenômenos, é preciso ser alimentado pela reza, para continuamente retribuir de maneira adequada para os seres humanos. O xamã de Sucuri'y explica que os não-kaiowá acham que o xiru é apenas um pedaço de pau, mas para o Kaiowá é, na verdade, a personi-

ficção da divindade. O xiru se encontra na residência do xamã e se o rezador parar de cantar, o nhanderu guasu movimenta o xiru, deslocando-o levemente, causando um tremor de terra, chamado kaja'a nheopenha ou outros fenômenos, como terremotos e maremotos.

O xiru ryapuguasu (dono do trovão) é aliado inseparável do nhanderu guasu, que deu àquele a responsabilidade de criar a superfície da terra, modelando-a com os elementos que compõe sua geografia, como mato, montanha e água. Esses elementos do espaço terrestre são interpretados pelos Kaiowá como pertencentes aos deuses, que possuem linguagens próprias e específicas de acordo com sua função no equilíbrio do espaço físico (João Izaque, 2013, p. 15).

Ao questionar dona Edna sobre o assunto de minha pesquisa, ela me contou que quando acontece o som do trovão não indica que vai chover, segundo a cultura Guarani/Kaiowá isso é o *xiru* fazendo o barulho. O som quer dizer que *xiru* está jogando praga. No momento em que ouvimos o trovão do nada temos que falar para não mandar doença. Segundo a senhora temos que repreender esse *xiru* para não mandar praga. As épocas que esse fenômeno ocorre são nos meses de janeiro e fevereiro onde também floresce uma árvore que ela chama *yvyra pynta*.

Quando perguntei para a senhora o que é Trovão, ela me relatou que é *xiru apyka* (banco que tem dentro da casa de reza) fazendo barulho quando eles começam a fazer *jehovasa* numa casa de reza. O barulho ocorre quando eles pegam esse *apyka* e arrastam de um lado para outro, emitindo esse som do trovão. Este banquinho, o *apyka* é sagrado, e feito de cedro para a pessoa sentar-se para ser abençoada, ou a criança quando for batizada. Dona Edna contou que *xiru* é como *nhanderu*, quando eles iniciam suas rezas começa esse barulho. “Quando vai chover (*apyka ryapu*) eles começam a dançar e então eles pegam esse *apyka* e arrastam para outro lado que sai esse trovão”.

Quanto ao relâmpago, a anciã narrou que surge quando eles começam a tocar seus instrumentos como *mbaraka*, chocalho feito de cabaça/porunga, *mimby*, *takuapu*, instrumentos feitos de bambu para as mulheres utilizarem, etc. Quando passam um instrumento para o outro emite o brilho, então acontece o relâmpago. Os instrumentos sagrados deles brilham. Ela contou que às vezes

quando uma pessoa morre e logo em seguida começa um temporal com relâmpagos e trovões é porque os *Tupã* estão recebendo ele com *Nhembo'e* e dando para ele alguns instrumentos como *mbaraka*, *mimby* ou *takuapu*.

As pessoas falecidas que obedeceram seus pais aqui na Terra, enquanto estavam em vida, eles a recebem bem. O *xiru* recebe a pessoa com suas rezas, nesse momento ouvimos aquele trovão que vem de longe, parece bem triste. “*Isso acontece quando eles estão levando a pessoa que morreu para descansar*”.

No que diz respeito aqueles que não obedeceram seus pais aqui na Terra, estes não são bem recebidos pelo *xiru*, eles são castigados. Quando isso acontece ouvimos só o barulho do trovão, nem parece que vai chover mesmo. Dona Edna nos contou: “*Eles castigam a pessoa colocando numa panela grande para cozinhar a pessoa, na verdade eles estão cozinhando as pessoas e quando isso você escuta trovejando.*”

Depois perguntei para a senhora sobre o raio. O que é o Raio? Ela me relatou que esse raio que a gente vê é muito perigoso porque quando isso acontece é porque *Tupã* estão com raiva e eles estão usando suas armas e isso que estão brilhando são as armas: *Mbaraka*, *mimby*, *takuapu* etc... Dona Edna me perguntou se eu já reparei nas cores dos relâmpagos: branco, amarelado, alaranjado e vermelho. Quando o relâmpago for de cor meio alaranjado ou amarelado significa que o *tupã* está “vindo com tudo”. Se torna perigoso, pois o raio pode acertar uma pessoa, em qualquer lugar que estiver. A ocorrência de relâmpagos pode ser interpretada como um sinal de que *Tupã* está presente e atento aos acontecimentos da comunidade.

Segundo a narrativa da anciã:

Eles acertam com o raio mais a aquela pessoa que fica bravo na hora ou está acontecendo algum coisa ruim com essa pessoa aí que eles acertam a pessoa como se fosse eles caçando um espírito mal e quando o raio cai na pessoa é para matar. Às vezes o xiru quer se comunicar com essa pessoa por isso as vezes nem mata só machuca, por isso tem que tomar muito cuidado com esse raio cor amarelado. Quando a pessoa faz mal para outra

pessoa inocente, judia de pessoas especiais como de crianças, o xiru fica bravo e por isso também eles acertam a pessoa com raio, porque protege as pessoas das coisas ruins. Esse xiru, são os pais (Deus) dos Guarani/Kaiowá.

Em relação ao raio de cor branco, aquele que cai em árvores, no cachorro ou em outras coisas. Dona Edna nos conta: “*Esse também fica caçando espírito mal “anha”, como se fosse um anjo celestial mas no Guarani/Kaiowá isso é xiru que está fazendo isso.*” Nesse momento ela narrou um acontecido que ocorreu aqui na aldeia com um fazendeiro que tinha muitos gados e não gostava de indígenas:

Um dia dois homens foram caçar e passaram para o território do fazendeiro. Ele atirou neles e depois disso veio um temporal e matou todos os gados dele. Só os animais que ele tinha foram prejudicados. Um Nhanderu falou que é o Tupã que está fazendo isso com o fazendeiro, não gosta do meu povo será castigado.

Sobre se proteger do raio, a anciã nos contou que não podemos ficar ao lado do fogo quando estiver chovendo, outro cuidado é não ficar ao lado dos animais como cachorros e gatos, e também tem que se proteger através da reza.

Dona Edna nos relatou também a respeito daquelas pessoas que já foram atingidas por raio. Neste caso sua orientação é que a pessoa procure o *Nhanderu* ou *Nhandesy* para fazer rezas nela. Se a pessoa não seguir essas orientações o raio pode atingi-la novamente. Os raios, os relâmpagos e os trovões desempenham um papel importante em muitas práticas rituais e cerimoniais dos Guarani e Kaiowá, como rituais de purificação, celebrações de agradecimento pela colheita e cerimônias de cura e proteção. Esses fenômenos naturais são interpretados como manifestações da presença e influência de Tupã no mundo terreno, transmitindo mensagens e orientações aos Guarani e Kaiowá.

Antigamente, todo esse conhecimento tradicional era repassado de pai para filho, ou dos mais velhos, os detentores dos saberes, para as crianças no entorno do fogo.

Segundo Pereira (2004), é o fogo familiar:

Che ypyky kuéra é como o Kaiowá se refere ao grupo de parentes próximos, reunidos em torno de um fogo familiar, onde são preparadas as refeições consumidas pelos integrantes do fogo [...] o fogo familiar constitui-se como unidade sociológica no interior do grupo familiar extenso ou parentela (Pereira, 2004, p. 81).

Benites (2014) em sua dissertação “*Oguata pyahu* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena *Te'yikue*” narra sobre suas lembranças de infância:

Na minha infância, convivendo com meus avós, na Reserva Indígena Te'yikue, pude conhecer os primeiros passos de ser Kaiowá e Guarani, sempre ouvindo histórias no final do dia, principalmente perto do fogo, as “histórias de antigamente”[...] Acordávamos cedo e fazíamos o fogo (o fogo não apagava, porque tinha uma lenha principal chamada jepe'a yta, que mantinha a brasa viva até ao amanhecer) para esquentar a água para o chimarrão. Toda a família sentava ao redor do fogo e ouvíamos conselhos ou histórias antigas enquanto tomávamos chimarrão, depois comíamos mandioca cozida e requentada na brasa, ou batata assada na hora. Benites, 2014, p. 60

Segundo Benites na cultura Guarani e Kaiowá a criança é considerada um pássaro que vem do mundo espiritual para a família. E cada família tem que preparar um ambiente de recepção afetiva e religiosa para que a criança fique enraizada espiritualmente ali (Benites, 2014). Por isso a importância da transmissão desses conhecimentos. A família, o “fogo familiar – *che ypyky kuéra*” é onde se começa a formação do seu ser, da sua identidade, do seu jeito de ser, alimentado a partir dos valores e conhecimento tradicionais (Pereira, 2004).

Hoje o processo de transmissão desses saberes está cada vez mais difícil de acontecer, devido a chegada da energia elétrica no tekoha. Outro apontamento feito por Ramires e Medeiros, 2019, p. 6. no enfraquecimento da cultura Kaiowá e Guarani é a presença das igrejas neopentecostais nos tekoha Ramires e Medeiros, 2019, p. 6.

No entanto, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) ao se apropriarem dos recursos tecnológicos oci-

damentais os alunos indígenas estarão garantindo sua sobrevivência física e cultural (Brasil, 1998). A presença da tecnologia aliada a uma educação indígena diferenciada, intercultural além de propiciar a sobrevivência da cultura está se fazendo cada vez mais presente nos meios de comunicação como as publicações de pesquisas de acadêmicos e pesquisadores.

Nesse sentido, a educação escolar indígena entra com um papel extremamente importante no resgate dessa cultura. Cabe ao professor indígena o desafio de dialogar interculturalmente entre o conhecimento tradicional dos Guarani e Kaiowá e a ciência ocidental, sendo fundamental para tornar os alunos críticos e capazes de resolver situações que afetam sua comunidade, como por exemplo se proteger dos raios.

Considerações Finais

Para os povos Guarani e Kaiowá, raios, relâmpagos e trovões não são apenas fenômenos naturais, mas também manifestações espirituais que têm profundos significados religiosos, culturais e cosmológicos. Tupã uma das principais divindades dos Guarani e Kaiowá, pode lançar raio sobre pessoas ou animais e também quando tem algum espírito mal no lugar quando o Tupã se incomoda ou não gosta da pessoa ele lança raio sobre eles.

Relâmpagos são instrumento que brilham quando fazem suas rezas e Trovões são o barulho do *apyka* aquela cadeira que fica dentro do (*Oga pysy*) casa de reza, essa relação com esses elementos da natureza trazem sentido em sua vida cotidiana, em suas tradições e em sua visão de mundo.

Esse conhecimento tradicional dentre outros, antigamente eram repassados dos mais velhos da comunidade para as crianças. Hoje, já não é comum essa prática devido às inúmeras dificuldades como confinamentos em reserva, desprovido de recursos básicos para sobrevivência como água, matas e saneamento básico, a presença de igrejas e o desinteresse da nova geração aliada a presença da energia.

Nesse sentido entra a educação indígena escolar com o papel importante de associar os conhecimentos da ciência ocidental aos conhecimentos tradicionais, pois eles acabam se complementando num diálogo intercultural.

Referências

BENITES, Eliel. ***Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'yikue***. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014. p. 165.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

JOÃO, Izaque. **Jerosy Puku**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, 2013. n. 6, p. 15-17.

PEREIRA, L. M. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2004.

RAMIRES, L. C.; MEDEIROS, H. Q. **Saberes tradicionais e língua materna Kaiowá e Guarani na educação escolar indígena na escola Nandajara, reserva indígena Te'yikue, Caarapó (MS)**. Acta Sci. Educ., v. 41, e43402, 2019.

CAPÍTULO 15

FATORES DE ATRAÇÃO E REPULSÃO QUE CARACTERIZAM O PROCESSO DE MIGRAÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS PARA AS ESCOLAS URBANAS NA CIDADE DE AMAMBAI-MS¹

Joice Mara de Freitas

Racquel Valério Martins

Doi: 10.48209/978-65-5417-364-I

Introdução

Migração² é o movimento ou deslocamento de pessoas e populações pela superfície terrestre. A definição fornecida pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), hoje um órgão das Nações Unidas, aproxima-se bastante dessa concepção.

As migrações podem ser categorizadas em diferentes tipos de acordo com critérios diversos, como a área de partida e de chegada, as distâncias percorridas, o tempo decorrido e até mesmo as motivações que estão por trás desses movimentos.

1 VI Congresso de Educação da Grande Dourados FAED/UFGD. Evento de 2, 3, 4 e 5 de outubro de 2023. Dourados-MS. Artigo apresentado e publicado nos anais do Congresso.

2 GUITARRARA, Paloma. “Migração”; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tipos-migracao.htm>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.

As motivações podem ser diversas, nesse caso trataremos dos fatores que atraem os alunos indígenas para as escolas urbanas, bem como os fatores de repulsão que fazem com que retornem para as escolas das reservas.

Dessa forma a migração que acontece dos alunos indígenas para as escolas urbanas são a “**Migração intraurbana**, que acontece quando o indivíduo se desloca dentro dos limites de um mesmo município. E também a **Migração pendular** ou diária: categoria de migração mais comum e presente na nossa vida cotidiana. Ocorre quando uma pessoa se desloca de um local a outro em direção ao trabalho, à faculdade, à escola ou com qualquer outro propósito e retorna para seu lugar de origem no mesmo dia.” (Guitarrara, 2024, grifo nosso).

Historicamente às políticas alienadoras e ineficazes da educação escolar brasileira, como um todo, aplicadas no interior das áreas indígenas, levou as comunidades a uma cristalização de conceitos e a uma espécie de “sedução” quanto ao papel e finalidade da escola, vinculando-a ao modelo individualista e competitivo da sociedade majoritária. Por conta disso, as experiências de trabalho escolar que valorizem as diferenças culturais e as línguas indígenas eram/são entendidas como retrocesso e atraso, tanto por setores oficiais, como da sociedade em geral e até por alguns indígenas, pois não satisfaziam (e continuam a não satisfazer) à lógica do sistema capitalista de produção, lucro e poder (Rossatto, 2012, pag. 57).

Essa ideologia da “sedução” que foi aplicada as comunidade indígenas, ainda está fortemente incutida em algumas culturas que vivem no campo, aqui trataremos dos indígenas que vivem nas reservas da cidade de Amambai -MS, onde muitos pais optam em colocar seus filhos para estudarem nas escolas urbanas almejando um futuro melhor e com melhores condições para que possam conviver com a cultura predominante, dessa forma criando expectativas de inclusão social e inserção no mercado de trabalho, com isso passando pelo processo de sobreculturalidade, o qual resulta em uma transformação cultural. Havendo esse choque cultural o aluno indígena fica sujeito ao ensino que prioriza a língua majoritária do país, dessa forma deixando de desenvolver sua di-

versidade linguística, qualidade étnica que se destaca por representar uma identidade cultural relevante para preservação e valorização de uma cultura étnica.

Tendo em vista esse contexto social apresentado algumas indagações a cerca desse processo migratório dos alunos da aldeia para escolas urbanas, mesmo com o ensino diferenciado ofertado nas escolas da aldeia, fomentaram a análise desse estudo e coube investigação em saber quais são os principais fatores de atração e repulsão que caracterizam o processo de migração dos alunos indígenas para as escolas urbanas na cidade de Amambai e se as expectativas almejadas com essa mudança são alcançadas, ou se tornam frustrações devido à visão colonizadora ainda fortemente incutida no pensamento de muitos docentes que desconsideram a diversidade linguística do aluno indígena que por sua vez é bilíngue.

O Espaço Territorial e suas Relações Culturais e Sociais Manifestadas no Campo e na Cidade

Desse modo, o campo e a cidade são produtos da ação das sociedades humanas, mas, simultaneamente, são produtos que comportam as próprias condições materiais da reprodução de sujeitos sociais que eventualmente podem se encontrar em oposição no interior dessas mesmas sociedades. Via de regra, o campo representa o isolamento e a dispersão e a cidade, o encontro e a aglomeração, a centralidade. Eis que essas características são forças produtivas combinadas e investidas no processo mais amplo de reprodução e transformação da totalidade social (Frabetti, G.L 2006, p. 145-146.)

Para entender melhor o termo espaço apresentado o mesmo será definido para apresentar maior clareza na pesquisa, considerando que o conceito de espaço aqui é entendido como território, ou seja, definido como sendo um espaço delimitado. Tal delimitação se dá através de fronteiras, sejam elas definidas pelo homem ou pela natureza. Mas nem sempre essas fronteiras são visíveis ou muito bem definidas, pois a conformação de um território obedece

a uma relação de poder, podendo ocorrer tanto em elevada abrangência (o território de um país, por exemplo) quanto em espaços menores (o território dos traficantes em uma favela, por exemplo).

Contextualizando o espaço investigado, o município de Amambai situa-se no sul do estado de Mato Grosso do Sul, distante 359 quilômetros da capital, Campo Grande. Levando em consideração os dados estimados pelo IBGE, em 2022, a população do município é de aproximadamente 39.325 habitantes, sendo que cerca de 30% são indígenas Kaiowá e Guaraní.

A população indígena de Amambai vive atualmente em três aldeias, duas delas foram criadas no início do século passado, antes mesmo da emancipação política do município, que só ocorreria na segunda metade do século XX. Atualmente os Kaiowá e Guaraní vivem em áreas demarcadas em Amambai: Aldeia Limão Verde, Aldeia Amambai e a Aldeia Jaguari.

Sanches (2018) destaca que essa diversidade étnica presente nas escolas urbanas não pode passar despercebida pelos gestores e docentes pois se revela uma questão importante a ser estudada, visto que muitos indígenas estão frequentando as escolas fora das aldeias, ofertando um tipo de educação que desconsidera as peculiaridades desse coletivo.

Mesmo com a existência de escolas indígenas nas aldeias, as quais oferecem o ensino nos moldes estabelecidos da Educação Escolar Indígena, muitas famílias optam pela matrícula nas escolas urbanas, pois acreditam que seus filhos terão mais oportunidades no mercado de trabalho e na sociedade não indígena, por dominarem melhor a língua portuguesa, conforme foi possível averiguar em conversas com estudantes e familiares durante reuniões na escola, ressalta (Sanches, 2018) em sua tese de dissertação de mestrado. Nesse contexto Rossatto também faz sua contribuição destacando:

(...) E a escola passa, então, a ser considerado instrumento essencial para alcançar este objetivo. Nos últimos anos, tornou se quase um “chavão” entre os índios a ideia de estudar para poder *competir no mercado de trabalho*. Esse objetivo, no entanto, vem camuflado na ideia de *cidadania*,

que para muitos fica reduzido ao conceito de *civilização* travestido por uma linguagem politicamente correta. (...) (Rossatto, 2012, p.61).

Os alunos e pais que fazem parte desse estudo são residentes de duas aldeias (aldeia Amambai e aldeia Limão Verde), todos bilíngues, segundo (Marcelino, 2017), o verdadeiro bilíngue é alguém que pode ser considerado pelos membros de comunidades, falantes de duas línguas diferentes como participante das mesmas, ao menos no mesmo nível social e cultural, dessa maneira aponta que nos casos em que a aquisição de uma língua estrangeira não é acompanhada da perda da língua nativa, ela resulta no bilinguismo, ou seja, no controle nativo de duas línguas.

Estas duas definições colocam o indivíduo bilíngue como inserido em uma cultura, que influencia e é influenciada pelas línguas faladas, nesse sentido de acordo com o conceito apresentado por (Marcelino, 2017), sobre a aquisição de uma nova língua sem perda de sua língua nativa, coloca todos os alunos envolvidos nesse estudo dentro de um contexto bilingue, pois possuem a língua guarani como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua a ser aprendida, onde os mesmos convivem simultaneamente com a presença das duas línguas no seu cotidiano.

A presença dos estudantes guarani e kaiowá que vivem nas aldeias de Amambai, MS, e optam por estudar em escolas urbanas é uma realidade bem presente na educação do município. Essa diversidade étnica presente tem se tornado cada vez mais frequente em algumas escolas urbanas que possuem matriculados cerca de 20 a 30% de alunos indígenas, dados estes que foram investigados através de consulta nos sistemas de gestão escolar e do Censo escolar em duas escolas do município que apresentam visivelmente a presença indígena bem definida. A investigação foi realizada em uma escola Estadual Cel. Felipe de Brum, que fica localizada no centro de Amambai, sendo a escola mais antiga da cidade, durante os anos de 2022 e metade de 2023 passou por reforma no prédio e está totalmente reformada, oferece os anos finais do ensino

fundamental, ensino médio integral e no período noturno a EJA (Educação de Jovens e adultos), segundo consulta no sistema de gestão escolar possui matriculados 499, destes 87 são indígenas.

A pesquisa sobre a presença indígena tendo em vista os fatores de atração e repulsão, também foi realizado em uma escola municipal que possui uma quantidade relevante de alunos indígenas, Escola Municipal Flávio Augusto Coelho Derzi, através de consulta no sistema bdsge³, possuía 22 % de alunos indígenas matriculados no ano de 2023.

Para a coleta de dados foi realizada além da consulta nos sistemas de gestão, uma entrevista com diretores, coordenadores e pais a fim de saber de todos os envolvidos no processo educacional sobre os fatores de atração e repulsão dos alunos indígenas nas escolas urbanas. O roteiro de perguntas aos gestores das duas escolas investigadas foi elaborado no sentido de causar visibilidade da presença indígena, não somente a presença física, mas a presença de metodologias interculturais, analisando principalmente as questões de matrícula, permanência e desistência desses alunos.

Em entrevista com o diretor da escola municipal que será identificado como (diretor M), o mesmo relatou que a escola todos os anos tem matriculado muitos alunos indígenas que vem da aldeia Limão Verde, esta aldeia também possui a educação escolar indígena possuindo desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental. Relatou que os alunos são muito esforçados e quase não possuem problemas relacionados á indisciplina.

Ao questioná-lo sobre casos de desistência, relatou que quase não há desistência dos alunos indígenas, afinal eles vêm para a escola para estudar, somente em períodos de frio e dias muito chuvosos eles acabam faltando, esse é um dos problemas que faz com que muitas vezes criem lacunas na aprendizagem, pois o conteúdo fica sem complementações.

3 <https://www.bdsge.com.br/> Sistema de gestão escolar do município de Amambai

Depois desses períodos frios retornam para a escola alguns conseguem recuperar a aprendizagem através dos projetos de recomposição da aprendizagem que existe na escola. Quanto à alunos retidos relatou que apesar das notas medianas a aprendizagem tem sido satisfatória.

A entrevista foi realizada primeiramente com os diretores e coordenadores para conseguir consultar o sistema de gestão e buscar algumas informações sobre a matrícula e permanência dos alunos nas duas escolas investigadas. De acordo com os sistemas praticamente não houve desistência, sendo que as desistências que existiram e relatado pelo diretor da escola estadual representado como (diretor E), aconteceu com meninas do ensino médio por conta de casamento e gravidez. O coordenador dessas turmas onde houve desistência foi questionado sobre quais medidas foram tomadas pela escola para evitar a evasão, o coordenador disse que ligou para os responsáveis para saber o motivo das faltas como está previsto no regimento escolar, comunicado o conselho tutelar, no entanto sem sucesso para retorno dos alunos, nesse sentido um dos fatores de repulsão encontrado durante a investigação foi a gravidez precoce, pois após esse período quando retornam a estudar vão para as escolas da reserva, onde encontram meninas com a mesma realidade por representar uma característica cultural das adolescentes indígenas.

Questionei os diretores quanto ao que os pais acham das escolas urbanas, o (diretor E), ressaltou que os pais gostam muito da escola e possuem filhos que já estudam há muito tempo na escola.

O ensino integral tem sido um fator de atração visto que escola estadual possui 67 alunos matriculados no integral destes 31 são indígenas, o (diretor E) ressaltou que os pais dos alunos indígenas procuram muito o ensino integral para matricular seus filhos, pois possui transporte escolar público para buscar os alunos para a escola e levá-los novamente para suas casas. Além da alimentação onde a escola para o ensino integral oferece três

refeições durante o dia. Dessa forma o ensino integral tem sido um fator de atração para a matrícula dos alunos indígenas nas escolas urbanas visto que nas aldeias ainda não se oferece essa modalidade de ensino.

A entrevista realizada com alguns pais teve como pergunta norteadora: Quais os motivos que os levavam a matricular seus filhos na escola urbana?

A entrevista aos pais foi realizada em forma de conversa informal. Foi utilizada essa estratégia de conversa informal para que os pais dos alunos indígenas se sentissem mais confortáveis para falar sobre o estudo nas escolas urbanas, dessa forma foi possível constatar alguns fatores de atração que têm influenciado os pais de alunos indígenas a procurarem o ensino nas escolas urbanas, um deles está relacionado à questão da alfabetização na língua portuguesa, pois nas escolas da aldeia a alfabetização é feita primeiramente na língua materna até o terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. Contexto esse de ensino que representa um grande avanço para a educação escolar indígena, que possui um currículo específico e diferenciado. Direito este garantido nas escolas localizadas nas áreas indígenas (como prevêm as leis educacionais vigentes no país). Como disposto na Meta 21, Estratégia 21.27:

garantir e assegurar a alfabetização das crianças indígenas na língua materna até o 3º ano do Ensino Fundamental e na Língua Portuguesa partir do 4º ano do Ensino Fundamental, no segundo ano da vigência do PME;(PME, 2015).

No entanto, para alguns pais a alfabetização primeiramente na língua materna não tem sido motivação para matricular seus filhos no ensino diferenciado ofertado nas escolas da aldeia, isso porque a sociedade tem como predominância a língua portuguesa, essa realidade lingüística se torna um fator de atração para os pais matricularem seus filhos nas escolas urbanas, pois sendo alfabetizados na língua predominante, faz com que de certa forma sejam incluídos na cultura do não índio.

A proximidade territorial das escolas urbanas com a aldeia tem contribuído também para atrair os pais que buscam matricular seus filhos em uma escola que não possui os moldes de uma educação diferenciada, fato este constatado ao investigar a quantidade de alunos indígenas matriculados nas escolas próximas à aldeia, nesse sentido a inclusão de alunos bilíngues no contexto educacional das escolas urbanas na cidade de Amambai tem se tornado cada vez mais notória, mas o que se tem percebido é que essa diversidade sociolinguística tão rica para o processo educacional ainda não tem sido valorizada, onde o aluno indígena precisa se adequar ao ensino nos moldes do colonizador, muitas vezes deixando de apresentar suas verdadeiras raízes ancestrais.

O transporte escolar também consiste em fator de atração para os alunos indígenas optarem pelas escolas urbanas como relata (Sanches, 2018), Um exemplo disso é que não foi muito bem recebido por estudantes que preferiam a escola urbana, ocorreu no início do ano de 2018, quando vários estudantes Kaiowá e Guarani se viram obrigados a retornar para a escola indígena, especialmente na Aldeia Limão Verde depois da negativa da oferta de transporte escolar para que eles se deslocassem da aldeia para as escolas urbanas.

Essa medida foi contestada pelos familiares e depois de alguns dias sem frequentarem a escola e mediante o fechamento da rodovia que liga Amambai a Tacuru (MS 156), o transporte foi retomado. Nesse intervalo de tempo, vários estudantes indígenas pediram transferência para a escola da sua comunidade, outros, com a retomada do serviço de transporte, voltaram para as escolas urbanas.

Complementando essa questão do transporte escola o (diretor E) relatou que o transporte corresponde a um fator muito importante para atrair o ensino nas escolas urbanas, pois além de ser uma forma de transporte também traz segurança para o aluno, visto que o ônibus leva e trás o aluno em segurança de sua casa para a escola e da escola para a sua casa. Esse é um fator muito favorável para os pais matricularem seus filhos na escola urbana, pois se estudarem

nas escolas da reserva terão que fazer todo percurso á pé, desse modo devido a segurança que o transporte trás alguns pais optam pelo ensino da escola urbana.

A matrícula digital segundo o (diretor E), também foi uma forma de democratizar e diversificar a escola, onde o estudante para garantir a vaga, deve acessar o site da Matrícula Digital⁴e seguir os passos necessários para o correto preenchimento dos dados solicitados.

A confirmação de permanência pode ser realizada até o final do período de pré-matrículas, contudo, para garantir a prioridade na matrícula, os estudantes que desejam seguir na REE, devem aproveitar esses primeiros dias, em função do aumento da procura por vagas”, disse o Coordenador de Informações Gerenciais da SED e responsável pela Central de Matrículas da Rede Estadual de Ensino, professor Alciley Lopes. Nesse contexto a matrícula digital é um fator de atração pois possibilitou maior facilidade para o aluno indígena ingressar nas escolas estaduais da área urbana. Outro fator destacado por ambos os diretores é a questão da merenda escolar, principalmente na escola integral, pois ali recebem várias refeições durante o dia, os diretores relataram que os alunos indígenas comem muito bem a merenda da escola e sempre fazem elogios.

A hierarquização da cidade em relação ao campo constitui um fator de atração para os indígenas que optam em colocar seus filhos estudar na cidade, pois essa migração na visão de alguns pais constitui uma forma de levar seus filhos para o território moderno, visto que é na cidade que se encontra os comércios e as principais prestadoras de serviço. Através de alguns relatos de pais destacaram que os filhos gostam de estudar nas escolas urbanas por oferecerem um ensino mais atrativo, com uma educação mais dinâmica, com recursos e materiais diversos, que muitas vezes não são ofertados nas escolas da aldeia.

Outro fator que chamou bastante a atenção relatada pelos pais é a questão de que na aldeia o ensino é ministrado na maior parte por professores indígenas, que se comunicam somente na língua materna, e na cidade com o contato com professor não índio que fala somente a língua portuguesa essa caracterís-

4 (www.matriculadigital.ms.gov.br).

tica linguística contribui para que o aluno indígena aprenda mais rapidamente a língua portuguesa.

A questão linguística em relação à aprendizagem da língua portuguesa se torna um fator de repulsão, pois os professores que trabalham nas escolas urbanas não possuem didática para ensinar os alunos bilíngues que acabam apresentando várias dificuldades de aprendizagem na construção lingüística da língua portuguesa. Essas dificuldades vão se acumulando e não são sanados, com isso os alunos ficam com defasagem na aprendizagem sendo retidos em algumas séries. Essa retenção constitui um fator de repulsão onde no próximo ano alguns pais optam em matricular seus filhos nas escolas da aldeia para não ficarem atrasados nas etapas seguintes do ensino básico.

A dificuldade de comunicação e interpretação tanto na oralidade quanto na escrita também tem sido um fator de desistência dos alunos indígenas nas escolas urbanas, pois a comunicação para a aprendizagem é uma ferramenta fundamental para a transmissão do conhecimento, nesse sentido a comunicação exige um processo de reciprocidade, ou seja, devida interação entre emissor e receptor. Neste sentido, não basta o professor apresentar conteúdos no intuito de favorecer a aprendizagem, nem tão somente o escutar do aluno para aprender.

A falsa ideia de melhor ensino oferecida nas escolas urbanas em detrimento do ensino oferecido nas escolas indígenas, também é um fator de repulsão, pois, os alunos ao se tornarem independentes dos pais saem desse contexto educacional. Relato esse que foi feito por alguns colegas indígenas do curso educação e territorialidade que disseram que estudaram durante uma grande parte da vida escolar em escolas urbanas, mas não obtiveram sucesso na aprendizagem e ao se tornarem independentes dos pais buscaram o ensino dentro de seu contexto cultural. Então, cabe ressaltar que a desconsideração dos alunos indígenas como sujeitos bilíngues nas práticas metodológicas de ensino dos docentes das escolas também é um dos fatores que contribui para a repulsão

desses alunos no processo de ensino descontextualizado de sua cultura oferecido nas escolas urbanas.

A discriminação também é um fator de repulsão, pois o aluno indígena muitas vezes fica isolado, com pouca interação e socialização com os alunos não índios. Ainda vivemos em uma sociedade onde os moldes do colonizador e da colonização ainda se encontram fortemente incutidos na sociedade de cultura predominante e isso faz com que o aluno indígena seja oprimido e discriminado.

Sanches (2018) em um estudo semelhante sobre a migração dos alunos da aldeia para as escolas urbanas destaca que para os indígenas a escola representa um lugar necessário para “se tornar alguém na vida”, tão presente no “mundo dos brancos” também encontra grande adesão entre os estudantes indígenas, que a veem como uma oportunidade de obter conhecimento, inclusive sobre a língua portuguesa de modo a facilitar sua entrada no mercado de trabalho.

Porém, esse aspecto nem sempre possa ser observado no município de Amambai, onde, apesar de cerca de um terço da população ser indígena, sua presença não é percebida com a mesma intensidade no mercado de trabalho. De modo geral, os indígenas que possuem um pouco mais de instrução acabam ocupando postos de trabalho nas aldeias como funcionários públicos.

Nesse sentido a expectativa de melhoria de vida, com a inclusão nas escolas urbanas, se torna uma utopia, pois encontramos poucos indígenas exercendo funções na sociedade dos não índios, portanto cabe ressaltar que a visão da falsa modernidade colocando a cidade em sobreposição ao campo aqui como representação da aldeia, tem levado muitos indígenas a migrarem para as escolas urbanas, no entanto toda expectativa investida nas escolas urbanas muitas vezes se torna ilusória, descontextualizada e que tão pouco promove sua inclusão e inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma para se ter uma visão geral dos fatores de atração e repulsão foi construído um quadro mostrando os dados coletados durante a observação participante, entrevista com os diretores e conversa informal com os pais dos alunos indígenas, ficando dessa forma organizado:

Tabela 1 – Fatores de atração e repulsão

Atração	Repulsão
Sedução da cidade em relação à aldeia	Linguagem do professor/comunicação
Transporte	Discriminação
Merenda	Baixo rendimento escolar/reprovação
Segurança	Falta de um trabalho bilíngue
Proximidade territorial	Metodologias homogêneas
Futuro melhor	Gravidez precoce
Inserção no mercado de trabalho	Casamento
Ensino integral	Interpéres do tempo/ inverno/ períodos chuvosos
Aprendizagem da língua portuguesa	
Melhoria nas condições de vida	
Variedade de materiais/ recursos	
Metodologia mais dinâmica	
Matrícula digital	

Fonte: Tabela construída pela autora através dos dados coletados na pesquisa

Conclusão

A diversidade está relacionada ao conceito de pluralidade, ou seja, características, comportamentos e valores que tornam as pessoas únicas. E a inclusão é o ato de unir as diversidades de maneira que nenhuma diferença dê

margem ao preconceito e a desigualdade. Para isso a escola desenvolve um papel fundamental no processo de inclusão social e respeito às diversidades. No entanto a discriminação e o preconceito ainda estão fortemente incutidos no pensamento da sociedade, principalmente as ideologias e a predominância da cultura do colonizador sobre as culturas minoritárias.

Na busca por um espaço na sociedade dos não índios, os indígenas vivem em constante luta para serem incluídos e uma dessas formas é por meio da educação.

Portanto, diante do empenho dos Kaiowá e Guaraní que vivem na nossa região, em buscar a escolarização na escola urbana, mediante tantos obstáculos, percebe-se que caminham em busca da interculturalidade.

O esforço em apropriar-se de uma segunda língua, de conhecimentos alheios à sua cultura servem de exemplo para a sociedade não indígena numa tentativa de superar as práticas colonialistas presentes não somente nas salas de aula, mas formulando em conjunto, políticas educativas que busquem desnaturalizar os estereótipos, fortalecer a escola diferenciada, possibilitar um diálogo intercultural nas escolas urbanas e de reconhecimento e valorização das diferenças, como defendido por Sanches (2018), com quem corroboramos.

Nesse sentido a representação que os indígenas têm da escola urbana é de um lugar em que pode ocorrer a interação social, o ensino é melhor do que aquele ofertado na escola indígena e veem ali a possibilidade de melhoria nas condições de vida. Pensam a escola como um lugar de sociabilidade e de troca de conhecimento. Entretanto, o que se tem percebido nas práticas sociais, é que essa expectativa não é atendida, já que poucos indígenas ocupam, fora das aldeias, postos de trabalho que exigem maior qualificação e nestas escolas também não há a valorização do conhecimento e visão de mundo que eles trazem consigo.

Nesse sentido esse artigo, diante de todos os fatores de atração e repulsão apresentados buscou contribuir para uma reflexão acerca da presença indígena

nas escolas urbanas na cidade de Amambai, com intuito de trazer visibilidade dessa diversidade étnica presente na educação, na tentativa de desconstruir o pensamento colonizador que ainda hoje é reproduzido que desconsidera as diferenças culturais existentes principalmente sociolinguísticas. Esse contexto bilíngue tão importante para a troca de conhecimentos e saberes, deixa de ser considerado no processo de ensino aprendizagem, com isso trazendo vários prejuízos de aprendizagem para os alunos bilíngues que não avançam em suas aprendizagens e por consequência ainda deixam de conviver com a sua cultura passando por uma aculturação, resultado do processo de sobreculturalidade e dos conhecimentos oriundos da sociedade predominante.

Referências

FRABETTI, G. L. (2006). **Apontamentos para uma abordagem dialética das relações cidade-campo: do modelo clássico aos novos desafios.** *Agrária (São Paulo. Online)*, (5), 139-169. <https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i5p139-169>

GUIARRARA, Paloma. **“Migração”;** *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/geografia/tipos-migracao.htm>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.

MARCELINO, Marcello. **Aquisição de segunda língua e bilinguismo.** *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MARTINS, Daniel Valério. **A Contribuição Científica dos Tremembé através da Educação Diferenciada e Intercultural com base nos Saberes Tradicionais.** Burgos: Universidad de Burgos, 2019.

MARTINS, Daniel Valério. **A Aculturação Indígena de Egon Schaden como base conceitual e justificativa do processo de Sobreculturalidade.** *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, Florianópolis*, v. 3, p. 148-174, out. 2020.

MARTINS, D. V. **O conceito de sobreculturalidade e os impasses relativistas entre os direitos humanos e a educação diferenciada.** Cadernos CERU, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 194-205, 2020. DOI: 10.11606/issn.2595-2536.v31i1p194-205. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174495>. Acesso em: 21 dez. 2022.

KNAPP CÁSSIO, **O Ensino Bilingue e a educação escolar indígena para os guarani e kaiowá de MS- Dourados** UFGD(2016).

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul** – “Será o *letrao* ainda um dos nossos?”. Campo Grande, 2002, 185p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

SANCHES, Roseli da Cunha. **Fronteiras étnicas e educação escolar de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailer/** Roseli da Cunha Sanches. Amambai:[s.n.], 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Rodrigo Simão Camacho



Educador Freireano e Pesquisador-Militante do Movimento da Educação do Campo. Possui Graduação e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente; e Pós-Doutorado em Geografia pela UFMS. Foi professor da Educação Básica durante os anos de 2001 à 2010. Atualmente é Professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e nos Programas de Pós-Graduação em Geografia na UFGD e na UFMS. É coordenador do Grupo de Pesquisa do CNPq: Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GeoEduQA) e pesquisador vinculado à Rede Brasileira de Pesquisa das Lutas por Espaço e Territórios (Rede DATALUTA). Atua nas áreas de Geografia Agrária, Educação do Campo, Ensino de Geografia e Método Marxista.

E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7322139080274143>

Ivanio Folmer



Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professor formador no curso de Licenciatura em Educação do Campo pela UFSM/UAB. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pela dedicação às áreas de Geografia Agrária, Educação do Campo e Território, com foco em metodologias ativas e práticas educativas. Além de seu trabalho docente, Ivanio é editor-chefe da Editora Arco, onde colabora na publicação de diversas obras científicas, incentivando o diálogo interdisciplinar e a disseminação do conhecimento.

Atuante em grupos de pesquisa como o GPET (Grupo de Pesquisa em Educação e Território) e o GIRASSOL (Grupo de Pesquisa em Sustentabilidade e Sociedade), Ivanio tem se destacado pela organização de obras acadêmicas em temas que abrangem educação, tecnologia, inclusão e desafios socioambientais. Ele é também responsável por promover discussões sobre relações étnico-raciais e práticas interculturais, além de coordenar chamadas para publicações voltadas a áreas como ciências humanas e educação inovadora.

Com um vasto repertório de projetos editoriais e acadêmicos, Ivanio Folmer tem contribuído significativamente para a construção de debates contemporâneos sobre territorialidade, movimentos sociais e o uso de tecnologias no ensino, sempre buscando integrar a pesquisa e a prática pedagógica para uma educação transformadora.

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos



Defensora da Educação Ambiental e da Educação do Campo. Educadora Militante na formação e nas lutas dos povos do campo, águas e florestas. Pós-Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Geografia pela Universidade de Brasília. Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília. Especialista em Educação do Campo pela Universidade de Brasília. Especialista em Educação Ambiental Campesina pela Universidade Federal do Mato Grosso. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Atualmente está cursando Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGET/UFGD). Membro do GEPER - Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural, na Universidade Estadual de Goiás; Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Governança, Sistemas Agroalimentares e Redes Globais de Produção - GovernAgro, na Universidade de Brasília. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Geografia, Educação

do Campo e Questão Agrária (GEOEDUQA), na Universidade Federal de Grande Dourados. Membro da Rede de Pesquisas sobre Regiões Agrícolas (REAGRI) na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tutora do Curso de Licenciatura em Geografia e Pedagogia da Universidade de Brasília UAB/UnB. Professora Substituta no Instituto Federal de Goiás - IFG - Campus Formosa. Pesquisadora atuante em diversas temáticas, incluindo Políticas Públicas, conflitos e luta pela terra, Escola no e do campo, os povos do campo, questões ambientais relacionadas às terras, águas e florestas, bem como a Educação no e do Campo.

E-MAIL: cassiageoterra@hotmail.com

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-7310-2230>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1671491222082001>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adenilso dos Santos Assunção

Mestre em Geografia pela UFGD e Doutorando em Geografia pela UFMS - Campus Três Lagoas, MS. Professor da rede pública de Educação Básica em Mato Grosso do Sul.

Ademir Terra

E-mail: ademirterra@professor.uema.br

Agna Aparecida Pereira dos Santos

Graduada em Pedagogia (UNEB); Especialista em: Educação Infantil (FINOM); Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (GRAN); Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Malhada-Bahia.

E-mail: agnasanttos@yahoo.com.br

Ane Carine Meurer

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente na Universidade Federal de Santa Maria.

Carla Daiane Souza Silva Costa

Graduada em Letras (UNIUBE); Especialista em: Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (GRAN); Gênero e Diversidade Humana (UnB); Coordenadora da Educação Básica do Ensino Fundamental de Malhada-Ba (SME). E-mail: carladaianesouzasilva@gmail.com.

Cláudia Lopes

Universidade Federal da Grande Dourados - (FAIND/UFGD).

Carla Lisiane Ibaldi Carabajal

Mestranda Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural/UFSM.

E-mail: carla.carabajal@acad.ufsm.br

Cássia Betânia Rodrigues dos Santos

Pós-Doutoranda no programa Educação e Territorialidade pela Universidade Federal da Grande Dourados, Doutora em Geografia pela Universidade de Brasília. E-mail: cassiageoterra@hotmail.com

Celso Ferreira de Lima Filho

Fernando Henrique Ferreira de Oliveira

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). Atualmente é pós-doutorando no IBGE-Rio de Janeiro. RJ.
Email: fer_henrique15@hotmail.com

Ivanio Folmer

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território -GPET. Professor formador no curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM.

Ivone de Oliveira Carvalho

Mestranda em Geografia pela UFGD; Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Rosa em Itaquiraí/MS.

Jaqueline Machado Vieira

Doutora em Educação (FAED-UFGD). Atualmente é pós-doutoranda pela UFGD Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em Dourados MS. E-mail: jaqueline.m35@yahoo.com

Joice Mara de Freitas

Mestranda em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

João Victor Pereira Magalhães Cardoso

Graduado em Administração de Empresas (Estácio de Sá); Licenciado em Letras (UNIUBE); Licenciando em Matemática (UNEB); Bacharelado em Direito (UNIFG); Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (GRAN); Professor de Matemática pela SEC/ Bahia; Coordenador do PME de Malhada-Bahia (SME).E-mail: viictoormagalhaes@gmail.com

Josedalva Farias dos Santos

Graduada em Pedagogia (UNEB); Especialista em: Educação do Campo (UCAM); Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil (FAVENI); Metodologia do Ensino Superior (FACUMINAS); Educação Digital (UNEB); Mestranda em Educação (UEG); Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Malhada-Bahia.

E-mail: fariasjosedalva@gmail.com

Lailton da Silva Freire

Liziany Müller

Dra. Profa. Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural/UFSM.

E-mail: liziany.muller@ufsm.br

Mara Dielly Santos da Cruz

Mauro Sergio Almeida de Lima

Estudante do Curso de PPGG (Programa de Pós Graduação em Geografia) da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados).

Míria Maristela da Cruz Lima de Souza

Graduada em Pedagogia (UNEB); Especialista em Psicopedagogia (FG). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Malhada-Bahia. Secretária Municipal de Educação de Malhada/Ba de 2013 a 2016; 2021 a 2024. E-mail: miriamaristela@hotmail.com.

Mirieli da Silva Fontoura

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território -GPET. Tutora no curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM.

Patrícia Perez Machado

Universidade Federal da Grande Dourados – (FAIND/UFGD).

Paulo Roberto Cardoso da Silveira

Dr.Prof.Universidade Federal do Pampa.

E-mail: paulosilveira@unipampa.edu.br

Racquel Valério Martins

Professora Visitante na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Realizou instância pós doutoral na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, com bolsa CAPES.; Doutora em Educação pela USAL - Universidad de Salamanca.

Rodrigo Simão Camacho

Pós-doutor em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e do programa de pós-graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br.

Suzelí Gomes da Silva Dias

Mestre em Educação e Territorialidade (PPGET). Professora da Educação Básica do Campo em MS.

Vanusa Rodrigues Horas

Universidade Federal da Grande Dourados – (FAIND/UFGD).



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA

Diálogos e reflexões críticas

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES